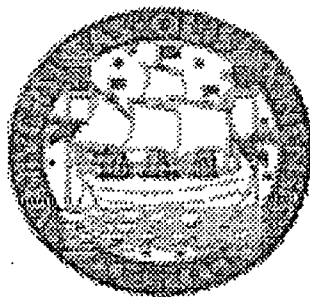


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS DEPARTAMENTOS
CURRICULARES: LÓGICAS DE ACÇÃO ORGANIZACIONAL
ESTUDO DE CASO

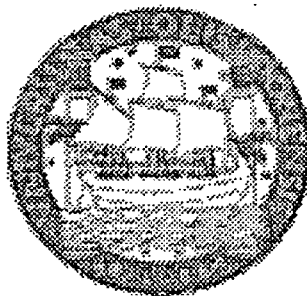
Ana Maria S. de Oliveira M. Rachinhas Simões

Mestrado em Educação

Especialidade em Administração e Organização Escolar

2005

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS DEPARTAMENTOS
CURRICULARES: LÓGICAS DE ACÇÃO ORGANIZACIONAL
ESTUDO DE CASO

ANA MARIA SUCENA DE OLIVEIRA MORAIS RACHINHAS SIMÕES

Licenciada em Geografia – Ramo Educacional

Universidade de Lisboa

CIEFCUL

Nº _____

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Educação

Especialidade em Administração e Organização Escolar

Professora Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches

Lisboa, Dezembro de 2005

RESUMO

Com a implementação do Decreto-Lei 115A/98, a constituição dos departamentos curriculares implicou mudanças na estrutura organizacional do estabelecimento de ensino, gerou processos complexos através da negociação entre grupos disciplinares portadores e defensores de diferentes projectos curriculares para a escola. O presente trabalho, sob a forma de estudo de caso de uma escola secundária, centra-se na identificação das lógicas e dinâmicas de acção que emergiram no processo de constituição dos departamentos curriculares, das que se geram no quotidiano dos departamentos e na articulação destes com o conselho pedagógico.

A investigação foi desenvolvida no sentido de dar resposta às seguintes questões: Que lógicas de acção se manifestaram durante o processo de constituição dos departamentos curriculares? Como funcionam os departamentos curriculares enquanto configurações multidisciplinares? Como se articula a acção do conselho pedagógico com os departamentos curriculares? Qual a influência dos departamentos curriculares na vida organizacional da escola?

Procedeu-se à recolha de dados através de fontes diversas e complementares: documentos produzidos entre 1998 e 2002, entrevistas semi-estruturadas aos coordenadores de departamento curricular e um questionário aos professores da escola. Os resultados revelaram diversas lógicas de acção organizacional: prevaleceu a lógica da identidade disciplinar e lógicas de consenso em contraste com lógicas de resistência à mudança organizacional. Os departamentos curriculares enquanto configurações multidisciplinares parecem funcionar como sistemas “debilmente articulados”, balcanizados, potenciando práticas de isolamento profissional. Estas características reflectem-se na representatividade dos coordenadores de departamento, bem como na análise e debate pouco aprofundados sobre as questões pedagógicas no conselho pedagógico. O estudo revelou também o poder de influência dos departamentos curriculares que estiveram na origem curricular de escola, nas dinâmicas de acção actuais. Com base nos resultados deste estudo, recomenda-se a realização de estudos sobre o papel do coordenador de departamento, enquanto configurações multidisciplinares, pela importância que a liderança transformacional pode ter na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Mudança organizacional; Departamentos curriculares; Grupos disciplinares; Lógicas de acção; Balcanização; Sistemas debilmente articulados.

À memória de meu pai

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria de Fátima Chorão Sanches, pelo interesse e contributos que colocou neste trabalho, desde o primeiro momento, tornando-o possível. Pela constante disponibilidade e acima de tudo pela perspicácia crítica e preocupação como investigadora em inculcar-nos o sentido do rigor.

A todos os colegas de Mestrado pela amizade e espírito de solidariedade desenvolvido.

Aos coordenadores dos departamentos curriculares e aos professores da escola Ómega que gentilmente aceitaram colaborar e contribuir para o conhecimento e compreensão de questões relacionadas com os departamentos curriculares como configurações multidisciplinares.

A todos os colegas e amigos que tiveram uma palavra de incentivo para nos dar e que manifestaram interesse pelo conteúdo do trabalho.

Ao José Carlos, à Catarina, ao João, à Margarida e à Maria José pela tolerância dos muitos momentos em que estivemos ausentes.

ÍNDICE

Índice de Quadros	VII
Índice de Figuras	IX
Léxico de Siglas e Abreviaturas	X
Capítulo I. Introdução	1
Contexto e Âmbito do Estudo	1
Breve Análise da Evolução das Estruturas Pedagógicas da Escola Secundária	3
Mudanças nos Órgãos de Gestão Pedagógica Intermediária Segundo o Decreto-Lei 115 A/98	9
O Problema de Investigação	13
Relevância do Estudo	17
Organização do Estudo	18
Capítulo II. Quadro Conceptual	20
<i>A Organização Escolar e as Culturas Docentes</i>	20
A Escola como Organização Específica	22
Os Departamentos Curriculares na Organização Profissional	24
Os Departamentos Curriculares como Organizações Democráticas	26
Os Departamentos Curriculares como Sistemas Debilmente Articulados	27
Os departamentos Curriculares como Arenas Micropolíticas	29
As Lógicas de Acção	34
A Identidade e as Culturas Profissionais dos Docentes	38
Identidade e Desenvolvimento Profissional	38
As Culturas Profissionais dos Professores	41
O Individualismo Profissional	41
As Culturas de Colaboração e as Comunidades de Prática	43
A Colegialidade Artificial	46
A Balcanização ou Insularização Organizacional	47
O Mosaico Fluido e a Reestruturação	48
Capítulo III. Revisão da Literatura	50
A Participação dos Professores na Construção da Autonomia da Escola	50
Os Contextos Organizacionais e as Dinâmicas de Acção nas Relações de Trabalho	55
O Individualismo	56
O Contexto Organizacional e as Comunidades de Prática	58
As Culturas Docentes Balcanizadas	60
O Papel do Coordenador no Funcionamento do Departamento Curricular	64
Estudos Portugueses sobre o Papel do Coordenador de Departamento	68
Síntese das Linhas de Investigação e Conclusões Fundamentais	70
Capítulo IV. Opções Metodológicas	72
Plano da Investigação	72

O Estudo de Caso	74
Campo Organizacional	75
A Escola Ómega	75
O Corpo Docente	77
Processos de Recolha e Análise de Dados	77
A Consulta Documental	77
As Entrevistas aos Coordenadores de Departamento Curricular	78
O Questionário aos Professores	80
Procedimentos na Análise de Dados	84
 Capítulo V. Resultados	 87
 <i>O Processo de Constituição dos Departamentos Curriculares</i>	 87
Perspectivas dos Professores sobre o Modelo Organizacional Decretado	88
Elaboração do Regulamento Interno	91
A Negociação para a Constituição dos Departamentos Curriculares	92
Interesses e Estratégias dos Grupos Disciplinares para a Constituição dos Departamentos Curriculares	96
O Cargo de Coordenador de Departamento	98
A Elaboração dos Regimentos Internos	101
 <i>O Funcionamento dos Departamentos Curriculares</i>	 102
Periodicidade e Assuntos Analisados nas Reuniões	102
A Distribuição de Serviço	105
As Formas de Trabalho e o Relacionamento Profissional	106
As Relações Interpessoais entre os Professores	115
As Condições de Trabalho	119
As Necessidades de Formação Contínua	120
 <i>O Papel do Conselho Pedagógico</i>	 122
A Composição do Conselho Pedagógico	122
Periodicidade e agenda das reuniões do conselho pedagógico de 1998 a 2002	122
A Articulação dos Grupos Disciplinares e o Conselho Pedagógico	126
O Plano anual de Actividades	126
O Dilema da Representatividade dos Coordenadores de Departamento Curricular	128
O Debate Pedagógico e a Tomada de Decisão	129
As Mudanças Valorizadas pelos Coordenadores de Departamento	132
 <i>A Influência dos Departamentos Curriculares na Vida Organizacional da Escola</i>	 134
Os Processos Eleitorais para os Órgãos de Gestão	135
Constituição de Listas para a Assembleia de Escola	136
Eleição do Conselho Executivo	137
Eleição do Presidente do Conselho Pedagógico	137
Eleição dos Coordenadores de departamento Curricular	139
A influência sobre assuntos de escola	143
Organização da Oferta Curricular da Escola	143
Atribuição de salas de aula	145

Modo como o orçamento é gasto	146
<i>Capítulo VI. Conclusões, Discussão e Implicações do Estudo</i>	
<i>Síntese e Discussão dos Resultados</i>	149
Lógicas de negociação no processo de constituição dos departamentos curriculares	150
Lógicas de consenso versus lógicas de fragmentação curricular	152
Estrutura nova, mas persistência de hábitos antigos	153
Questões de escola versus questões pedagógico-didáticas como esferas organizacionais independentes	154
Os departamentos curriculares como sistema debilmente articulados	155
O isolamento profissional e as relações interpessoais	156
As necessidades formativas e as condições de trabalho	157
Articulação entre o departamento curricular e o conselho pedagógico	157
A eleição e o papel do coordenador de departamento: manifestações políticas	158
Conclusão	161
Contributos, Limitações e Recomendações para Futuras Investigações	162
 ANEXOS	
 Anexo A	164
Guião da entrevista	165
Questionário	167
 Anexo B	173
Exemplos de codificação	174
 Referências Bibliográficas	175

Índice de Quadros

1. Questões Estruturantes do Problema de Investigação e Questões Caracterizadoras	16
2. Zonas Prováveis de Contestação e de Aceitação nos Estabelecimentos de Ensino	33
3. Dados Pessoais e Profissionais dos Coordenadores de Departamento Curricular	79
4. Caracterização da Amostra	83
5. Categorias e Subcategorias dos Temas	85
6. Horas de Redução para o Desempenho do Cargo de Representante de Grupo e de Coordenador de Departamento Curricular.	100
7. Planificação de Aulas em Conjunto no Departamento Curricular	107
8. Trabalho em Conjunto entre os Professores do Grupo Disciplinar	108
9. Professores que Trabalham isolados, mas Seguem as Normas Estabelecidas pelo Grupo Disciplinar	109
10. Emprestam Materiais de Ensino Uns aos Outros nos Departamentos Curriculares	110
11. Partilha de Materiais e Testes pelos Professores do Grupo Disciplinar	111
12. Troca de Ideias Acerca dos Problemas de Ensino nos Departamentos Curriculares	111
13. Discutem os Problemas Especiais de Alguns Alunos nos Departamentos Curriculares	112
14. Analisam os Resultados dos Alunos a Nível do Grupo Disciplinar	113
15. Frequência com que os Professores do Mesmo Departamento Curricular Observam as Aulas Uns dos Outros	114
16. A Colaboração dos Professores é mais Intensa com a Constituição dos Departamentos Curriculares	115
17. Conversam Uns com os Outros sobre Assuntos Correntes do dia a dia	116
18. Encontram-se e Convivem Uns com os Outros Fora da Escola	117
19. Os Professores do Departamento Curricular Têm atitudes Agressivas Entre Si	118
20. Queixam-se Acerca das Condições de Trabalho ao Nível do Departamento Curricular	119
21. Influência do Departamento Curricular na Elaboração do Plano de Formação de Professores	121
22. Assuntos Analisados em Conselho Pedagógico no Período de 1998 a 2002	124
23. Intervenção do Grupo Disciplinar na Elaboração do Plano Anual de Actividades	127

24. Eficiência do Conselho Pedagógico com a Constituição dos Departamentos Curriculares	130
25. Democraticidade do Conselho Pedagógico e Constituição dos Departamentos Curriculares	132
26. A Comunicação Dentro da Escola é Mais Fluida com a Constituição dos Departamentos Curriculares	133
27. Influência dos Departamentos Curriculares na Constituição de Listas para Assembleia de Escola	136
28. Influência dos Departamentos Curriculares na Eleição do Conselho Executivo	137
29. Influência dos Departamentos Curriculares na Eleição do Presidente do Conselho Pedagógico	139
30. Influência dos Departamentos Curriculares na Oferta Curricular de Escola	144
31. Influência dos Departamentos Curriculares na Atribuição de Salas	145
32. Influência dos Departamentos Curriculares no Modo como o Orçamento é Gasto	147

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Correspondência de competências entre os órgãos	11
2. Interações organizacionais entre estruturas	20
3. Colegialidade: concepção plural.	43
4. Perspectiva de alguns grupos disciplinares sobre o modelo decretado pelo 115 A/98 segundo o conteúdo das actas do conselho pedagógico	88
5. Propostas para constituição dos departamentos curriculares dos delegados de Grupo de Secretariado e de Inglês	93
6. Proposta para constituição dos departamentos curriculares do delegado de Electricidade/Electrónica	94
7. Proposta para constituição dos departamentos curriculares da delegada de Francês.	95
8. Factores de consenso e de discordância relativamente à constituição dos departamentos curriculares	96
9. Frequência dos assuntos na ordem de trabalhos das reuniões de Departamento Curricular	103
10. Coordenador de departamento eleito para o triénio 1999-2002	140
11. Critérios que estabelecem a eleição do coordenador de departamento	141

LÉXICO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDCE – Coordenador do departamento de Ciências Exactas

CDCEL – Coordenadora do departamento de Electricidade/Electrónica

CDCV – Coordenadora do departamento de Ciências Vivas

CDEXP – Coordenador do departamento de Expressões

CDL – Coordenadora do departamento de Línguas

CDM – Coordenador do departamento de Mecânica

CDSH – Coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas

CDSE – Coordenadora do departamento de Ciências Sócio- Económicas

CDT – Coordenadora dos directores de turma

D.G. – Delegado de grupo

D. T. – Director de turma

Ed. Visual – Educação Visual

Fil – Filosofia

Fr – Francês

Ing –Inglês

Mat - Matemática

PCP – Presidente do conselho pedagógico

Port - Português

VCD – Vogal do conselho directivo

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Contexto e Âmbito do Estudo

Das discussões mais recentes no âmbito da administração educacional, salienta-se o questionamento dos modelos actuais de organização dos estabelecimentos de ensino e do papel da escola na promoção do desenvolvimento educativo. A alteração dos modos de regulação acompanha a tendência internacional de um paradigma de descentralização de política educacional centrada na escola como organização dotada de autonomia. De uma regulação baseada no controlo e na conformidade em relação às regras, característica do funcionamento hierárquico e burocrático, tende-se para uma regulação baseada no controlo da conformidade com as finalidades da acção, própria de um funcionamento mais profissional. Neste modelo de regulação, as medidas adoptadas pela administração central na definição das finalidades educacionais e na avaliação da sua consecução são acompanhadas pela delegação de decisões a nível local nos domínios pedagógico e curricular das escolas. A possibilidade da escola poder responder aos novos desafios com que se vê confrontada depende, em larga medida, da capacidade de afirmação da sua autonomia e do desenvolvimento de processos inovadores que valorizem a qualidade educativa. É o uso da autonomia que é determinante. E este uso depende nomeadamente, da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho na sua interdependência com os contextos em que se insere, a partilha de tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as formas de avaliação dos alunos e as formas de regulação das relações de trabalho.

Os grupos disciplinares nas escolas do 2º e 3º ciclo constituem uma estrutura de gestão pedagógica intermédia e órgão com representatividade no conselho pedagógico. Com a implementação do Decreto-Lei 115A/98, os grupos disciplinares transformam-se em configurações multidisciplinares, em alguns estabelecimentos de ensino, contrariando os que se mantiveram monodisciplinares, reorientando a estrutura pedagógica intermédia para outras lógicas de funcionamento com a constituição dos departamentos curriculares.

O presente estudo centra-se na identificação das lógicas e dinâmicas de acção que emergiram no processo de constituição dos departamentos curriculares e das que se geram nos quotidianos do funcionamento dos departamentos e articulação destes com o conselho pedagógico. Através de um estudo de caso, analisam-se as práticas dos professores no contexto

organizacional dos departamentos, dando relevo ao papel desempenhado pelo coordenador do departamento. Os departamentos curriculares potenciam-se como novas estruturas fulcrais, não só para uma gestão eficiente e eficaz do estabelecimento de ensino, como também para a consecução da autonomia curricular, da escola e dos professores.

A configuração organizacional definida pelo Decreto-Lei 115 A/98 potencia os professores a exercer um maior controlo sobre a sua profissão, em sintonia com uma política de melhoria de funcionamento das escolas. A resolução de problemas comuns constitui uma estratégia relevante para o desenvolvimento profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino. Nas reuniões regulares de trabalho pode-se promover a partilha de experiências profissionais, a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre aspectos como a gestão da disciplina, a planificação de currículos, a avaliação dos alunos e a formação de professores. O ensino tornou-se cada vez mais complexo e mais rico em termos de competências, forçando os professores a estar mais envolvidos em papéis de liderança e nas tomadas de decisão curricular partilhada e interdisciplinar. Contudo, parece persistir nas escolas uma organização curricular compartimentada pela lógica disciplinar instituída. As identidades profissionais existentes na escola são fortemente influenciadas pela realidade cultural dos professores, sobretudo pelos contextos de ordem política e organizacional dos grupos disciplinares a que pertencem. Além disso, a forma como os professores interagem profissionalmente é certamente um dos factores que condiciona o modo como as propostas das reformas administrativas e curriculares são interpretadas e aplicadas na escola. A melhoria do processo de aprendizagem e ensino passa necessariamente pela reflexão do professor sobre a sua prática e pelo saber construído com os seus pares.

Muitos autores defendem que as culturas de colaboração num estabelecimento de ensino desempenham um papel decisivo na forma como os professores actuam na sala de aula, como encaram e desenvolvem projectos inovadores (McLaughlin, 1983) e como constituem e consolidam “espaços de formação mútua” (Nóvoa, 1991). A partilha com os pares sobre as experiências de trabalho, de materiais e de tomadas de decisão, para além de constituírem formas importantes de revitalizar a prática profissional, promovem o desenvolvimento profissional, a reflexão pessoal e traduzem-se em melhorias nos resultados obtidos pelos alunos na sala de aula (Rosenholtz, 1991; Zeichner, 1992). Na investigação educacional, a colegialidade tem vindo a ser apresentada, como um contexto favorecedor da reflexão profissional e no sentido da construção de uma escola como comunidade que aprende.

Contudo, nos sistemas educativos centralizados, a colegialidade e a colaboração podem ser encaradas oficialmente como formas de assegurar a implementação centralizada dos currícula. Em Portugal, embora visível em configurações legislativas anteriores, a orientação oficial mais recente para os docentes adoptarem comportamentos de colaboração é reforçada com a implementação do Decreto Lei 115 A /98 de 4 de Maio. A aplicação deste normativo introduziu novas dimensões nas escolas ao nível da estrutura organizacional, com a constituição dos departamentos curriculares e com a instauração da política de flexibilidade curricular. Estas mudanças potenciaram alterações nas lógicas pedagógicas e organizacionais do trabalho docente, enquanto construção de “comunidades de prática”. Inserido neste contexto legislativo, o presente estudo incide sobre os departamentos curriculares, enquanto configurações multidisciplinares e unidades de gestão pedagógica intermédia. Investigou-se o processo de constituição, organização e o modo de funcionamento dos departamentos curriculares como micro-organizações no contexto sistémico de escola. Pressupõe-se que novas lógicas de acção na organização dos departamentos curriculares podem surgir nas formas de trabalho estabelecidas no interior dos departamentos curriculares e nas dinâmicas que ocorrem nas esferas de acção entre o conselho pedagógico e os departamentos curriculares, no interior destes e, ainda, entre os diferentes grupos disciplinares. Adoptou-se uma abordagem teórica que articula as contribuições da administração e organização educacional, sociologia das organizações e certos aspectos da sociologia da profissão docente, de modo a identificar e caracterizar as dinâmicas de acção e as formas de trabalho que os professores experienciam nas estruturas organizacionais criadas por uma autonomia decretada.

Breve Análise da Evolução das Estruturas Pedagógicas da Escola Secundária

Em Portugal, o ensino secundário foi sendo, ao longo dos tempos, objecto de sucessivas reformas que têm afectado a organização e a gestão das escolas secundárias. De modo sintético, dá-se conta dessa evolução, salientando apenas os aspectos mais significativos das mudanças ocorridas na organização e funcionamento dos grupos disciplinares e departamentais, bem como do papel de delegado de grupo e coordenador de departamento na organização pedagógica da escola.

O aparecimento dos grupos disciplinares na escola portuguesa remonta a 1917. O Decreto Nº 3091 de 17 de Abril de 1917, do Ministério de Instrução Pública cria o Conselho dos Professores por disciplina (art. 313º) que era presidido por um professor designado pelo

reitor. Este conselho tinha funções explicitadas no artº. 314 no que diz respeito aos métodos a utilizar no ensino da disciplina, organização dos exames e à escolha dos manuais. Em 1928, pelo Decreto nº 15947 de 12 de Setembro os conselhos de professores por secções de disciplina foram extintos. Como refere Formosinho (1991, p.16): “são abolidos os Conselhos de Professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis”. As suas funções passaram para o Conselho Escolar.

A reforma de Pires de Lima, em 1947 promulgada pelo Decreto nº 36:507 de 17 de Setembro, produziu alterações significativas ao nível dos currículos e na gestão pedagógica intermédia dos liceus. O regime de classes passou a vigorar para o curso geral dos liceus e o regime de disciplinas separadas no ensino complementar. A separação da organização curricular entre o curso geral e o curso complementar prende-se com a tentativa de conciliar a cultura geral e os meios de preparação para o exercício de uma profissão e a formação especializada para o acesso aos estudos superiores. O legislador, no preâmbulo, advoga em favor da adequação do regime de classes para o curso geral enunciando um conjunto de argumentos referidos por Barroso (1995). Fundamentalmente, refere-se que: “o ensino sucessivo de disciplinas isoladas não se amolda a um dos objectivos normais do curso geral dos liceus, que é o desenvolvimento, não por parcelas, mas global, de todas as faculdades e tendências do espírito. No curso geral impõe-se, portanto, o regime de classe” (p.123). Dado o carácter pré-universitário do curso complementar, o currículo deverá ser organizado por disciplinas, “cada uma das quais com o seu valor próprio”. Esta reforma do plano de estudos do ensino liceal vigorou até 1974 e introduziu no curso complementar, a separação entre Letras e Ciências.

Com este diploma reforça-se o poder do reitor, dá-se relevância à formação dos professores e a um conjunto de regras pormenorizadas para todos os actos quotidianos da vida da escola (Barroso, 1995). A formação de professores exigia a obtenção de um grau superior numa Universidade, aquisição de habilitações pedagógicas num estágio de dois anos num Liceu Normal. Neste sentido, o “ensino liceal só poderá ser ministrado pelos indivíduos em quem o Estado reconheça, além da natural competência científica e pedagógica, a indispensável idoneidade moral e cívica”. (art 17º, Decreto nº 36508/47, de 17 de Setembro). Com o objectivo de garantir uma actuação efectiva de todos os actores envolvidos foi constituída a Inspeção do Ensino Liceal (Decreto nº 36 508), uma vez que se considerava que

a formação profissional do corpo docente dos liceus “não tem dado todos os resultados que seriam de esperar” (Carvalho, 1986, p.788).

As medidas legislativas propostas pelo Ministro da Educação, Pires de Lima foram completadas com a promulgação, em 1948, do Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial – Decreto nº 37 029, de 25 de Agosto. Nesta legislação sobressai a coordenação pedagógica do Ensino Técnico realizada pela figura do delegado:

Os directores das escolas em que não haja conselhos de cursos e os daquelas em que, existindo tais conselhos, os mesmos não abranjam todos os agentes de ensino em serviço na escola podem, com a autorização do director-geral, designar um delegado, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar (art 114º do Decreto nº 37 029/48, de 25 de Agosto, ponto 1).

É de notar que os professores delegados eram nomeados pelo director da escola de entre os professores efectivos, embora na sua falta pudessem ser designados outros professores que tivessem prestado, pelo menos, dois anos de serviço. Para desempenharem este cargo, era obrigatório ser detentor de formação pedagógica obtida pela frequência da secção pedagógica das faculdades de Letras e pela realização pedagógica de um estágio de dois anos. O cumprimento do artigo 114 do Estatuto do Ensino Técnico e ao abrigo da Circular S. A. - nº7/59, de 25 de Fevereiro de 1959 requeria que os professores delegados que ao assistissem às aulas dos professores eventuais, rubricassem a folha de ponto do professor respectivo e que preenchessem também uma folha de ponto com a discriminação do serviço realizado na qualidade de professor delegado (Ministério de Educação Nacional, 1973)

Com a promulgação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto nº 48 572) em 1968, previa-se o funcionamento regular dos conselhos de turma a fim de facilitar a *coordenação interdisciplinar* e estudar os elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos e relações com o meio familiar. Criou-se o cargo do director de turma e, sempre que o director da escola julgasse conveniente, poderia propor ao director de serviços “um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas” (art 146º do Decreto nº 48 572/68, de 9 de Setembro). O Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de Março determinava que os cargos de director de turma e de professor delegado de disciplina existentes no Ensino Técnico e Preparatório fossem extensivos ao Ensino Liceal. Com efeito, ficava estabelecido que “A superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola cabe ao director, coadjuvado, nos termos do presente Estatuto, pelo subdirector, pelos directores de curso, pelo professor-secretário ou chefe de secretaria e pelos professores delegados” (artº 98º do Estatuto

do Ensino Técnico, 1973, p.123). Ao professor delegado competia *orientar e coordenar* o ensino de uma ou mais disciplinas, organizar as provas de frequência e os exames finais e *fiscalizar* o serviço dos professores eventuais (art 114º, do Estatuto do Ensino Técnico, 1973). A função de professor delegado tinha direito a gratificação, pelo que este cargo carecia de nomeação pelo director da escola.

Mudanças profundas foram introduzidas na governação e na gestão das escolas com a Revolução de 25 de Abril de 1974. Com o Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro passaram a ser considerados como órgãos de gestão o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Estes órgãos de gestão distinguiram-se pela especialização de funções, contrariamente ao que caracterizava as “comissões de gestão” num período inicial. Apesar do órgão de topo da administração da escola ter passado a ser colegial, substituindo o reitor, o poder central quis desde o princípio que existisse uma entidade com quem pudesse interagir directamente, e por isso cria a figura do presidente do conselho directivo, a quem compete representar externamente o estabelecimento (alínea b do art 13º) e presidir às reuniões do conselho directivo (alínea a do art 13º) e do conselho pedagógico (art 24º). Neste diploma, não se faz ainda qualquer referência aos órgãos de gestão pedagógica intermédia.

Com a publicação do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro assistiu-se a uma maior especificação das competências dos órgãos de gestão. Os docentes que integravam o conselho pedagógico deviam colaborar e promover uma postura cooperante. (Art 25º, ponto 1, cap III). Competia aos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade: “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem com dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico” (Decreto Lei nº769-A/76, cap III, art 26º). Às funções anteriormente definidas para o delegado de grupo acrescia, ainda, *coordenar e orientar* os trabalhos dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, e a *direcção de instalações próprias*, tendo responsabilidade, perante o conselho directivo, pelo património que lhe era confiado.

A Portaria 697/77 de 8 de Novembro introduziu no seu ponto 7, os órgãos de apoio ao conselho pedagógico e as respectivas atribuições. O conselho de grupo é um órgão de apoio ao conselho pedagógico, e o professor delegado é o dinamizador da acção educativa e eleito pelos seus pares (ponto 1, do artigo 23º do Decreto-Lei nº 769-A /76, de 23 de Outubro). Exigia-se que se tivesse em consideração a formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa,

capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas. Previa-se, ainda, a existência de um subdelegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade sempre que houvesse mais de cinco professores no grupo com cursos nocturnos ou mais de dez no total. O conselho pedagógico era presidido pelo presidente do conselho directivo e constituído pelos delegados de disciplina, grupo ou subgrupo, representantes de disciplina orientadores de estágio pedagógico dos ramos educacionais, coordenadores dos directores de turma e um representante dos alunos por cada ano de escolaridade. Os delegados de disciplina, grupo ou subgrupo, coordenadores dos directores de turma, representantes dos alunos eram eleitos entre os pares, enquanto os orientadores de estágio pedagógico dos ramos educacionais e os representantes de disciplina constituídos por um único professor, estavam no conselho pedagógico por inerência de funções.

O Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho regulamentou de forma mais pormenorizada, o funcionamento do conselho pedagógico. Redefiniu a gestão democrática estabelecendo as competências aos diferentes órgãos da escola. Destacam-se, neste diploma, os requisitos para o desempenho do cargo de delegado de grupo: além da categoria profissional, um conjunto de competências relacionais e científicas. Como aspecto inovador o delegado deve "Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento" (ponto 43.3). Estabelece, ainda, que o cargo de delegado é de aceitação obrigatória (ponto 47.3) e extingue o cargo de subdelegado de grupo.

No seguimento do Decreto-Lei 43/89, conhecido por *decreto da autonomia*, o qual garante particular relevância à escola como entidade decisiva no plano cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, o Despacho 8/SERE/89 estipulou a representação dos respectivos professores (delegados) no conselho pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o grupo (ponto 21.1), enquanto função do delegado como membro do conselho pedagógico e reforça o papel enquanto supervisor das práticas educativas dos seus pares pedagógicos (ponto 22). Em relação ao exercício do cargo, estabelece que a redução da componente lectiva deverá ser feita de acordo com o número de professores do respectivo grupo (ponto 28). Relativamente ao perfil do delegado este "deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança" (ponto 20, do cap II, Despacho 8/SERE/89). A escolha do delegado era feita por eleição de entre os professores do grupo disciplinar. No caso dos professores do quadro de nomeação definitiva, a eleição era feita para um período de dois anos; nos outros casos, a eleição era válida apenas por um ano. A

legislação previa que o exercício do cargo de delegado cessasse a pedido do interessado ou por proposta de, pelo menos, dois terços dos membros do conselho de grupo, carecendo sempre de parecer do conselho pedagógico (pontos 26 e 27).

Com a entrada, a título experimental do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio assistiu-se, a uma alteração significativa no modelo de direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino. O órgão de direcção assumiria uma dimensão substancialmente diferente da que mantinha até ao momento, passando a corresponder a um órgão unipessoal, o director executivo; o conselho pedagógico, como órgão de coordenação e orientação educativa era apoiado por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnica. Na análise das competências do conselho pedagógico (art 32º do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio) verifica-se que este órgão perde muitas das atribuições que tinha na organização legislação anterior. O que era matéria de sua decisão passou, neste normativo, a ser objecto de proposta ao conselho de escola, nomeadamente o orçamento de escola. A intervenção deste órgão aumenta no que se refere ao projecto educativo: de participar na sua construção, compete-lhe agora elaborá-lo conjuntamente com o plano de actividades e o regulamento interno da escola. Nesta legislação, o departamento curricular surgia como estrutura de apoio ao conselho pedagógico, competindo-lhe especialmente o desenvolvimento de medidas que reforçassem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. Desta forma, além das escolas alterarem a composição do conselho pedagógico (Despacho nº 37 A /SEEI/96 de 29 de Julho, através da organização de departamentos curriculares (Despacho nº 27/ME/93, 23 de Dezembro) também receberam normas para a distribuição do crédito global das reduções da componente lectiva pelos órgãos e estruturas pedagógicas de gestão intermédia. (Despacho nº 115/ME/93 de 23 de Junho). Este normativo manteve a figura de delegado de disciplina, introduziu o conselho de delegados de disciplinas e o cargo de chefe de departamento (art 4º). Este devia ser profissionalizado, possuir competência pedagógica e científica, capacidade de relacionamento e de liderança.

A Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto Lei nº 172/91) conduzida pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) indicou a seguinte recomendação, ao nível da gestão pedagógica intermédia: “a manutenção de Departamento Curricular, criando uma maior flexibilidade na respectiva organização desde que respeitados os pressupostos teóricos da sua configuração, que devem ser claramente definidos e divulgados no âmbito da Escola” (1996, p.87). Na perspectiva deste conselho, dever-se-ia dar às escolas autonomia para procederem à sua regulamentação do seu funcionamento em termos de

constituição e relações com as diferentes estruturas. Todavia, na Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro são definidas as competências específicas das estruturas de orientação educativa, mantendo-se o delegado de disciplina como estrutura de apoio ao chefe do departamento curricular para as questões mais específicas das disciplinas. A constituição dos departamentos curriculares a partir das coligações dos grupos disciplinares, de acordo com as regras definidas pelo regulamento interno só serão aplicadas no novo regime de autonomia das escolas – Decreto-Lei 115 A/98.

Mudanças nos Órgãos de Gestão Pedagógica Intermédia Segundo o Decreto-Lei 115 A/98

O regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, instituído pelo Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio procura concretizar os princípios de autonomia e tem o objectivo de dotar as escolas de competências, estruturas, meios e formas organizativas que, preservando a unidade do sistema nacional de ensino, facilitam a sua integração em territórios educativos e a sua participação no desenvolvimento de políticas educativas locais.

Ao estabelecimento de ensino, enquanto centro das políticas educativas cabe construir a sua própria autonomia a partir da comunidade em que se insere. A autonomia é entendida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art 3º). Neste âmbito, pretende-se valorizar a identidade da organização escola por meio do projecto educativo, do regulamento interno viabilizando uma adequação mais consentânea entre os princípios e as normas estabelecidas a nível nacional e a diversidade de situações, concretizadas em dinâmicas colectivas de cada escola, sem descuidar o meio sócio geográfico e cultural em que se insere. A autonomia da escola envolve a capacidade de se identificar, mas também de se diferenciar em relação a outros sistemas. Pressupõe-se que se desenvolve segundo processos faseados de acordo com a capacidade demonstrada para estabelecer contratos de autonomia (artº. 48).

Contudo, a autonomia das escolas não depende de mera descentralização de competências. Para alguns autores (Formosinho, 1989; Canário, 1992), ela depende sobretudo da capacidade manifestada por cada escola enquanto comunidade educativa para poder exercer essas competências, tornando-se capaz de definir, desenvolver e avaliar um projecto

educativo próprio. A ideia de autonomia, ao criar um quadro jurídico mais favorável à intervenção das escolas gerou novas *zonas de incerteza*. As escolas passam também a distinguir-se por um conjunto de competências: obtenção de recursos próprios, pela capacidade de conduzir à celebração de contratos de autonomia, pela possibilidade de oferecerem cursos à população escolar a partir de um cálculo de necessidades locais, juntamente com outras entidades e, sobretudo, pela forma como criam os seus referenciais internos necessários à construção do projecto educativo. Assim, o projecto educativo não se justifica apenas por questões de ordem pedagógica, mas também de ordem política e económica. Como salienta Costa (1995),

A origem dos projectos educativos das escolas deve ser equacionada a partir da conjugação de vários factores, entre os quais se evidenciam razões pedagógicas (heterogeneidade e diversidade dos educandos) e razões políticas (descentralização e autonomia das escolas), mas também razões de tipo económico (que estão na origem dos projectos de empresa) (p.258).

O regulamento interno e o plano anual de actividades surgem como instrumentos indispensáveis à concretização da autonomia. Quanto ao plano anual de actividades, a legislação classifica-o como “documento de planeamento” (alínea c, nº2, artigo 3º) elaborado em função do projecto educativo para definir objectivos, organização e programação de actividades e proceder à identificação de recursos envolvidos. O regulamento interno define o regime de funcionamento da escola, dos seus órgãos de administração e gestão e estruturas intermédias, estipulando também os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

Neste normativo está previsto que o primeiro regulamento interno seja aprovado por maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia constituinte e submetido a homologação pelo Director Regional, ao qual cabe a decisão no prazo de 30 dias (art 6º). As escolas puderam introduzir variações no seu funcionamento: número de membros docentes da assembleia de escola, a opção por conselho executivo ou por um director, a composição do conselho pedagógico, a composição de cada departamento curricular, a representação dos encarregados de educação, dos alunos e do pessoal não docente na assembleia de escola e no conselho pedagógico. A Figura 1 apresenta de forma sucinta as competências dos órgãos de gestão definidos pelo Decreto-Lei 115A /98.

Em 1999, as escolas viram alguns pontos do seu regulamento interno questionados e serem objecto de reformulação, segundo as propostas das direcções regionais. O Relatório Sectorial, coordenado por Natércio Afonso dá-nos a conhecer que 4/5 dos Regulamentos Internos submetidos a aprovação e homologação do director regional foram objecto de alterações, embora só 3% tenham tido modificações profundas (Afonso & Viseu, 2001).

Em todas as escolas, a constituição do conselho pedagógico foi definida em regulamento interno, salvaguardando como refere o artigo 25º do Decreto-Lei 115 A /98 de 4 de Maio: “a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros”. Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, as escolas tiveram em consideração “a articulação curricular, através de uma representação disciplinar” (Artº 25º, ponto 2). A constituição dos departamentos curriculares pelos diferentes grupos disciplinares variou muito de escola para escola. Se algumas se aproximaram da proposta do Decreto-Lei 172/91, outras mantiveram os grupos disciplinares, mudando-lhe apenas a designação para departamentos curriculares, cabendo a outras a constituição destes baseadas em lógicas de acção e no jogo político interno dos actores. Neste modelo decretado pelo 115 A /98, os departamentos curriculares têm por função assegurar a articulação curricular e as dinâmicas a desenvolver por cada escola e são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram (artº 35º). A legislação não prevê a existência de representante de grupo ou delegado de grupo, como o modelo de gestão anterior, que contemplava o conselho de delegados de grupo. No entanto, as escolas, através do regulamento interno mantiveram estrategicamente o cargo e preservaram as horas de redução para o desempenho do mesmo, através da distribuição do crédito global de horas da escola. O Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho coloca uma tónica especial na necessidade de uma efectiva articulação curricular (artigo 3º), na cooperação entre os docentes, na prossecução dos objectivos a que se propõe cada escola e estabelece as “condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34º e 37º do referido regime de autonomia, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas, quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização” (Preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 10/99).

No quadro de competências do coordenador de departamento curricular, este decreto estabelece que lhe cabe “Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os

docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular” (alínea a, ponto 2, do artº 5º) e ao departamento curricular “analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto” (alínea h, artº4). Neste normativo é clara a necessidade de se fomentar práticas de colaboração entre os docentes e promover a articulação entre as diferentes estruturas de orientação educativa ou serviços de escola para a melhoria da qualidade do ensino.

Em síntese, os decretos publicados antes de 25 de Abril de 1974 centraram-se sobretudo na figura do delegado. Até esta data, o acesso a este cargo era por nomeação do director de escola, enquanto que após a Revolução de Abril, o legislador impôs que o acesso a este cargo se processasse através da eleição directa exercida pelos pares pedagógicos. Com a *gestão democrática* define-se pormenorizadamente as regras de constituição, as competências dos órgãos de gestão e os respectivos processos eleitorais. Os grupos disciplinares evidenciam-se pelo papel a desempenhar no conselho pedagógico, independentemente do número de professores que os constituem. Nos anos 80, assistimos a uma evolução ao nível dos requisitos e competências e âmbito de actuação para o exercício do cargo de delegado. As atribuições do grupo disciplinar eram reduzidas e limitadas ao âmbito da disciplina. Nos anos 90, surge o departamento curricular, como configuração multidisciplinar. Com o Decreto-Lei 172/ 91, o legislador criou um esvaziamento no cargo de delegado de grupo, valorizando as funções de chefe de departamento curricular. Os quatro departamentos curriculares criados pelo quadro legal assumiram a forma de mega-estruturas, pelo número de grupos disciplinares que comportavam. Com a implementação do Decreto-Lei 115 A/98 assiste-se à criação de departamentos curriculares de acordo com o estabelecido pelo regulamento interno de cada escola, onde o coordenador tem como competências a promoção de troca de experiências e cooperação entre todos os docentes que integram o departamento e a realização de actividades que visem a melhoria da qualidade das práticas educativas.

O Problema de Investigação

As identidades e culturas profissionais dos professores, de acordo com alguma investigação recente (Hargreaves, 1998; Day, 1999; Little, Horn & Ballet, 2002) parecem diferenciar-se, em termos de classe etária: anos de serviço, experiência profissional, formação inicial realizada, concepção e prática pedagógica e até nas relações que estabelecem uns com os outros no mesmo estabelecimento de ensino (Siskin & Little, 1995; Lima, 1997, 2002). Nas múltiplas situações em que participam, os professores são solicitados e põem à prova diferentes

dimensões da sua individualidade e das suas competências. Contudo, é nos grupos disciplinares que os professores que leccionam pela primeira vez num estabelecimento de ensino, se socializam na cultura escolar, seguindo as instruções e o conhecimento das práticas do grupo disciplinar na acção organizativa pedagógica: planificação de aulas; dinamização de actividades no plano anual de actividades; elaboração de elementos e definição de critérios de avaliação.

A disciplina constitui a base matricial da identidade profissional do professor. Talvez por isso, um dos factores de coesão interna dos grupos disciplinares reside no facto dos professores ensinarem disciplinas, nas quais se especializaram durante a sua formação inicial. Os trabalhos de investigação de McLaughlin e Talbert (1990), Siskin (1994), Siskin e Little (1995) e Goodson (1997) enfatizam como o sentido da identidade profissional e comunidade ocupacional dos professores do ensino secundário assenta no ensino da disciplina. Para Huberman (1993), o grupo disciplinar é a comunidade profissional por excelência por ser “onde as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui onde os contextos da instrução se cruzam” (p.45). Neste sentido, este autor defende que, em vez de ser o estabelecimento de ensino, a unidade de intervenção da reforma educativa devia ser o grupo disciplinar por constituir a “unidade de planificação colaborativa e executiva das escolas secundárias” (p.45).

Em Portugal, a organização académica das escolas básica do 2º e 3º ciclo e secundária é constituída por diferentes grupos disciplinares que agrupam os professores com formação académica semelhante. O grupo disciplinar constitui uma estrutura de gestão pedagógica intermédia, órgão de apoio ao conselho pedagógico, e que se tem mantido com uma certa tradição de influência até aos nossos dias, apesar da renovação estrutural implicada pelo Decreto-Lei 115A /98. Dado que a organização das escolas secundárias é feita na base nos conteúdos disciplinares, o número de professores que constituem o grupo disciplinar varia com a organização pedagógica e com a estrutura curricular do estabelecimento de ensino e, no caso do ensino secundário, ao carácter obrigatório das disciplinas no currículo dos diferentes cursos, influenciando dessa forma, a própria configuração dos departamentos recém criados. No ensino secundário, as disciplinas apresentam-se independentes umas das outras, são leccionadas com carga lectiva diferente, algumas são opcionais, podendo não se manter no currículo ao longo dos três de escolaridade. De acordo com o Decreto-Lei 268 /89, as disciplinas de formação específica e as da formação técnica têm mais peso curricular ao proporcionarem conhecimentos específicos e são alvo de atribuição de mais horas e especificações normativas

para o seu funcionamento, ao serem leccionadas com a turma dividida em turnos. Desta forma, as reorganizações curriculares que visam alteração da carga horária são potenciadoras fontes de conflito, por implicar uma outra posição das disciplinas na hierarquia e poder já estabelecido (Fernandes, 2000).

Com a aplicação do Decreto-Lei 115 A /98 e num momento de reorganização curricular do ensino secundário, o conselho pedagógico, órgão colegial que, ao longo do tempo foi assumindo cada vez mais o lugar de decisão curricular, onde são debatidos os princípios educativos, a oferta curricular do estabelecimento de ensino, a gestão flexível dos currículos e as medidas destinadas a melhorar as aprendizagens, viu a sua composição reduzida e restringida a um limite máximo de vinte elementos. A imposição de um número limite de membros neste órgão, a necessidade de preservar a representatividade de alguns membros da comunidade educativa, o reforço da articulação curricular na aplicação dos programas disciplinares definidos a nível nacional contribuíram decisivamente para a constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares.

A constituição dos departamentos curriculares implicou mudanças na estrutura organizacional do estabelecimento de ensino, gerou processos complexos através da negociação entre grupos disciplinares portadores e defensores de diferentes projectos curriculares para a escola. Esta nova realidade de transformação organizacional, constitui um contexto propiciador de conflitos e de lógicas de influência: Que lógicas de acção emergem no processo de configuração multidisciplinar no contexto dos departamentos curriculares? A análise deste contexto sugere diversas questões: Como ocorreu a transição organizacional dos grupos disciplinares para os departamentos curriculares? Que acções estratégicas e que interesses emergiram nesse processo? Que consensos ou conflitos ocorreram? Que mudanças ocorreram na vida organizacional dos grupos disciplinares com a constituição do departamento curricular? Como interagem os professores na organização do trabalho ao nível dos departamentos curriculares? Que factores interferem na eleição do coordenador de departamento? Como interpretam os coordenadores de departamento a representação multidisciplinar no conselho pedagógico? Que dinâmicas de acção se desenvolvem nos departamentos curriculares?

Tomando como objecto de estudo o caso de uma escola exclusivamente do ensino secundário, que tem raízes no ensino técnico, o problema de investigação neste estudo explicitou-se através de quatro questões estruturantes, como se ilustra no Quadro 1: (1) Como decorreu o processo de constituição dos departamentos curriculares? (2) Como funcionam os

departamentos curriculares, enquanto configurações multidisciplinares? (3) De que forma se articula o funcionamento do conselho pedagógico com o dos departamentos curriculares? (4) Qual a influência dos departamentos curriculares na vida organizacional da escola? Estas questões são especificadas em várias questões caracterizadoras no Quadro 1.

Quadro 1

Questões Estruturantes do Problema de Investigação e Questões Caracterizadoras

Questões estruturantes	Questões caracterizadoras
Que lógicas de acção se manifestaram durante o processo de constituição dos departamentos curriculares?	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as expectativas dos professores relativamente à constituição dos departamentos curriculares? • Quais as lógicas de acção e os interesses prevaletentes no momento de tomada de decisão? • Que consensos facilitaram a implementação do processo? • Que conflitos dificultaram a implementação do processo? • Como foi elaborado o regimento interno e em que medida influencia o funcionamento do departamento curricular?
Como funcionam os departamentos Curriculares como configurações multidisciplinares?	<ul style="list-style-type: none"> • Onde e quando se realizam as reuniões? Que assuntos fazem parte da ordem de trabalhos? • Como se processa a distribuição de serviço? • Quais as formas de trabalho desencadeadas pelos professores? • Em que medida as transformações organizacionais potenciaram a colaboração entre os professores? • Como se relacionam e interagem os professores? • Como são consideradas as condições de trabalho? • Que necessidades de formação são sentidas pelos professores?
Como se articula a acção do conselho pedagógico com os departamentos curriculares?	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a periodicidade de realização de reuniões e que assuntos são frequentemente debatidos? • Que dinâmicas de participação são desenvolvidas pelos coordenadores de departamento nos assuntos analisados e nas tomadas de decisão? • Que constrangimentos emergem na articulação entre o conselho pedagógico e o departamento curricular? • Quais as mudanças organizacionais valorizadas pelos coordenadores de departamento?
Qual a influência dos departamentos curriculares na vida organizacional da escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Que factores interferem nas eleições para os órgãos de gestão? • Como se procedeu à eleição do coordenador do departamento? • Que factores interferem na eleição do coordenador de departamento? • Que factores determinam a oferta curricular de escola? • Como se processa a distribuição dos recursos pelos departamentos curriculares?

O campo de estudo empírico deste trabalho é uma escola secundária, onde todos os departamentos curriculares constituem configurações multidisciplinares. Os departamentos

curriculares são conceptualizados como mundos sociais e entidades políticas que diferem entre si e comportam múltiplas formas de cultura profissional no seu interior. As estratégias que os professores podem desenvolver e os jogos a partir dos quais regulam a colaboração são dependentes das formas culturais. Desta forma, as culturas profissionais dos grupos disciplinares, nomeadamente as balcanizadas podem influenciar a implementação dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares debilmente articuladas. Nas culturas balcanizadas, os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo (Hargreaves, 1998; Little, Horn & Ballet, 2002; Lima 1997 e 2002) O tempo e o esforço dedicados por cada indivíduo ou por cada grupo à tomada de decisões nas diversas áreas de intervenção da escola é muito desigual, isto é, a participação é fluida, o que em parte contribui para que a escola seja uma organização debilmente articulada. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. Sendo a escola uma arena micropolítica, onde múltiplos interesses e valores conflituam, espera-se que a análise do processo de constituição dos departamentos curriculares e o seu funcionamento saliente a dinâmica e a influência que essas estruturas têm na vida organizacional da escola.

Relevância do Estudo

O Decreto-Lei 115A/98 de 4 de Maio associa-se à autonomia da escola e à descentralização como aspectos fundamentais da organização da educação. Com efeito, o reforço da autonomia, embora não deva ser encarado como um modo do Estado, aligeirar as suas responsabilidades, antes pressupondo que as escolas possam gerir melhor os seus recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo. Neste quadro legal valoriza-se a identidade de cada escola e o dos respectivos projectos educativos. No novo contexto político e organizacional, os processos que as escolas desenvolveram para aplicarem os normativos do Decreto-Lei 115 A/ 98 tenham diferido bastante de estabelecimento para estabelecimento de ensino (Afonso & Viseu, 2001). Os grupos disciplinares desenvolveram estratégias e comportamentos relativamente heterogéneos face aos espaços não regulamentados no diploma, para a configuração dos departamentos curriculares. Desta forma, será plausível esperar, por um lado alterações ao nível do funcionamento pedagógico e organizacional de escola, por outro lado potenciam-se novos dinamismos no processo de construção de identidade profissional dos professores. É pela importância na organização e desenvolvimento curricular

que assumem os departamentos curriculares na escola, que este estudo pretende contribuir para o conhecimento mais profundo da organização e do funcionamento dessas estruturas de gestão pedagógica intermédia.

O estudo aborda uma temática actual e ainda com pouca expressão na investigação empírica realizada em Portugal. Recentemente têm-se desenvolvido estudos de investigação sobre o papel que os departamentos curriculares desempenham na organização e gestão das escolas secundárias. Vários trabalhos mostram como os grupos disciplinares (Lima, 1997; Albuquerque, 1998; Mendes, 1999) e departamentos curriculares (Siskin, 1994; Siskin & Little, 1995) criam fronteiras no interior das escolas e, enquanto unidades administrativas, têm influência sobre as decisões micropolíticas de como e o que os professores ensinam. Consideramos pertinente realizar um estudo numa escola secundária, por o ensino ser fortemente *departamentalizado* e *balcanizado* (Lima, 1997; Hargreaves, 1998), onde parecem ser as mudanças curriculares que envolvam alteração da carga horária e/ou o desaparecimento de algumas disciplinas do plano de estudos, por tais situações se reflectirem no poder dos grupos disciplinares e mais recentemente nos horários dos professores, pondo em causa a estabilidade do corpo docente no estabelecimento de ensino.

Organização do Estudo

O estudo está organizado em cinco capítulos, além deste, capítulo primeiro, que constitui a Introdução. Neste capítulo apresentamos e fundamentamos o problema da investigação, contextualizando-o numa breve síntese da evolução do enquadramento formal legal que conduziu a constituição dos grupos disciplinares e dos departamentos curriculares.

O capítulo segundo tem como objecto de análise a busca dos fundamentos conceptuais da investigação do problema. Assim, começamos por problematizar a escola como organização específica, seguindo-se uma abordagem das perspectivas do estudo das organizações. Em particular, salienta-se o contributo de duas teorizações. Uma, proposta por K. Weick (1976), permite compreender a escola como sistema debilmente articulado, destaca a natureza indefinida dos fins, a escassa conexão destes com as tecnologias e com as decisões tomadas. Outra, assente na contribuição da perspectiva micropolítica, privilegia um olhar dos interesses que mobilizam as acções dos actores e os leva a reproduzir, interpretar e recriar as regras do jogo no interior dos departamentos e a mobilizar influências na escola. A mobilização destas perspectivas teóricas permitiu analisar a organização, funcionamento e a influência que os

departamentos têm na vida organizacional da escola. Numa segunda secção, denominada *A Organização Escolar e as Culturas Docentes* procedemos a uma análise do processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional. Referimos a tipologia proposta por Andy Hargreaves (1998) para a forma das culturas profissionais, tendo como foco as relações de trabalho que se estabelecem nos departamentos curriculares.

No capítulo terceiro analisa-se alguma literatura empírica, reunida em função das questões estruturantes deste estudo. Neste sentido, a revisão da literatura divide-se em três secções: a primeira contempla estudos que nos dão a conhecer a experiência da colegialidade docente na construção da autonomia da escola; a segunda apresenta contributos da investigação sobre a influência que os contextos organizacionais dos estabelecimentos de ensino têm na prática docente; a terceira tem como foco as formas de trabalho nos departamentos curriculares enquanto comunidades de prática, dando ênfase às culturas balcanizadas e ao papel do coordenador de departamento.

No capítulo quarto descrevemos a metodologia utilizada na investigação e as razões que fundamentam a escolha metodológica. Após uma breve caracterização da escola Ómega e dos sujeitos do estudo, descrevemos os instrumentos de recolha de dados, o tipo de análise efectuada aos dados recolhidos, as principais categorias e as formas de estruturação dos resultados. No capítulo quinto descrevemos os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo das entrevistas e questionário. A apresentação e a descrição dos resultados foram organizadas em função das questões estruturantes do estudo. O capítulo final procura dar resposta interpretativa à questão central que orientou este estudo. Nele são discutidos os resultados à luz do quadro conceptual e da literatura empírica, à procura de elementos de consonância e de dissonância com o problema que conduziu este estudo. Finalmente, fizemos uma breve reflexão acerca das limitações metodológicas do estudo, dos contributos que dele possam advir e apresentam-se sugestões de investigação a desenvolver no futuro para melhor conhecimento da organização, funcionamento dos departamentos curriculares como órgãos de gestão pedagógica intermédia, enquanto configurações multidisciplinares.

CAPÍTULO II

QUADRO CONCEPTUAL

A Organização Escolar e as Culturas Docentes

O problema investigado neste estudo tem como objectivo conhecer as lógicas e as dinâmicas de acção que emergiram nas configurações multidisciplinares, constituídas sob o modelo instituído pelo Decreto-Lei 115 A /98 de 4 de Maio. Os departamentos curriculares como *comunidades de prática* apresentam especificidades que derivam da conceptualização das finalidades, das formas e da natureza das relações pedagógicas que são estabelecidas no seu interior e dos princípios educativos que os professores procuram ver concretizados no estabelecimento onde leccionam. Enquanto configurações multidisciplinares, os departamentos curriculares também podem ser conceptualizados como coligações de grupos disciplinares. As interacções organizacionais entre estruturas curriculares representadas na Figura 2 intersectam-se numa pluralidade de conexões que influenciam o funcionamento organizacional dos departamentos curriculares enquanto configurações multidisciplinares.

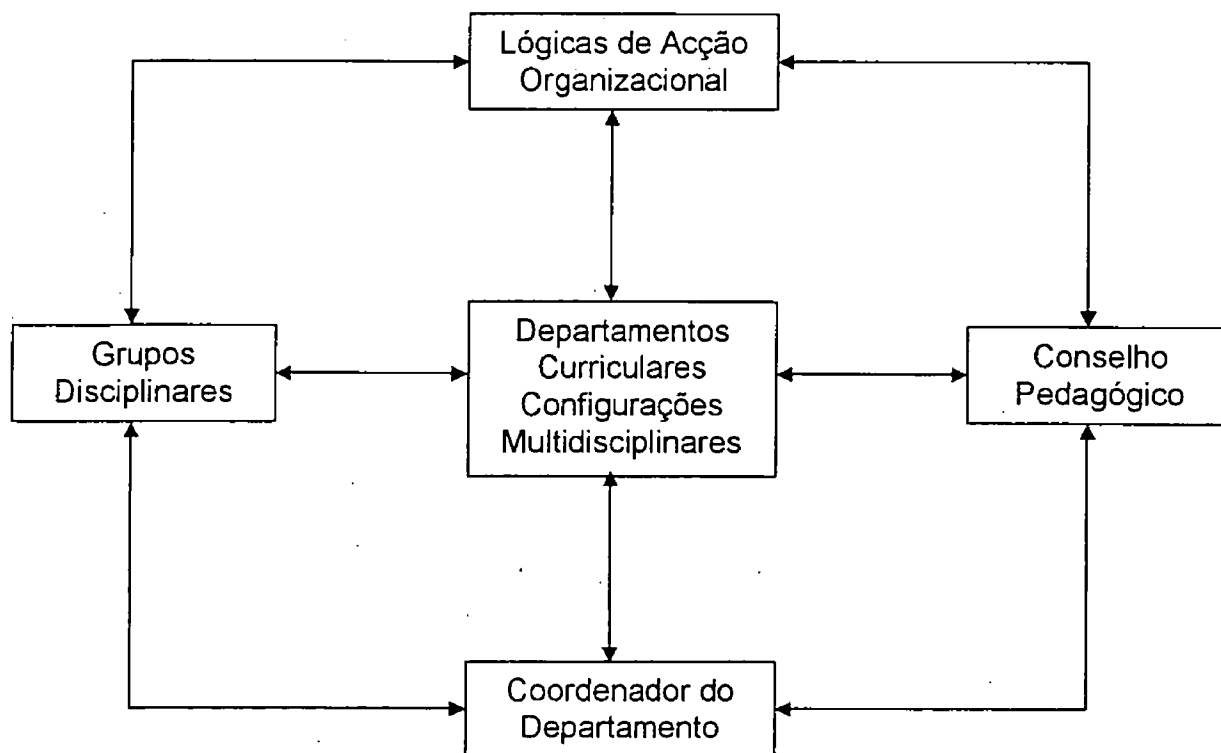


Figura 2. Interações organizacionais entre estruturas.

As formas de trabalho dos grupos disciplinares e as identidades profissionais podem determinar o grau de coesão interna do departamento curricular, o qual será tanto mais acentuado, quanto mais coincidentes forem os modos de funcionamento e normas inter-relacionais dos grupos disciplinares que o constituem. O desempenho do coordenador de departamento na articulação da acção entre o conselho pedagógico e os departamentos curriculares e entre estes e os grupos disciplinares fazem emergir lógicas organizacionais, nem sempre coincidentes. A confrontação entre padrões burocráticos e padrões profissionais pode também originar problemas de desajustamento conducentes a disputas entre a lógica burocrática de controlo e a lógica profissional de autonomia, as quais emergem nas dinâmicas desenvolvidas nos departamentos curriculares e no conselho pedagógico.

O quadro conceptual do estudo desenvolve-se em duas partes articuladas. Numa primeira, destaca-se a ideia de escola considerada como organização específica. Seleccionaram-se imagens organizacionais de escola que nos serviram de suporte teórico para analisar o processo de constituição dos departamentos curriculares a partir da coligação dos grupos disciplinares, o funcionamento destes elementos de gestão pedagógica intermédia e as dinâmicas de acção desenvolvidas no conselho pedagógico e a influência que têm na vida organizacional da escola. Desta forma, a perspectiva de Mintzberg (1995) permite-nos olhar o departamento curricular enquanto organização profissional e estrutura pedagógica intermédia na linha hierárquica entre o *centro operacional* e a *tecnoestrutura*. Da imagem da escola como democracia interessou-nos a tónica colocada na participação na tomada de decisões, na colegialidade, na importância dos comportamentos informais, na harmonia organizacional e na pedagogia diferenciada que ocorre no interior dos departamentos. Ao enfatizar as dinâmicas de coligação e de conflito, nomeadamente entre os detentores de influência que rivalizam entre si na obtenção de recursos e de equipamentos, a perspectiva micropolítica salienta os jogos de poder e de influência existentes na vida organizacional da escola, enquanto a perspectiva da ambiguidade nos permite destacar a natureza indefinida dos fins, a escassa conexão destes com as tecnologias, as tomadas de decisão improvisadas e a ligação frouxa entre os grupos disciplinares.

Numa segunda parte procedemos à caracterização das culturas profissionais dos professores, que têm diferentes implicações no trabalho dos professores e nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional. O nosso pressuposto considera que os departamentos curriculares podem desenvolver culturas diferenciadas dos grupos disciplinares que os integram e estas operacionalizam-se nas dinâmicas do fluir organizacional da escola.

Curriculum Vitae

de

Ana Maria Sucena de Oliveira Moraes Rachinhas Simões

Dezembro 2005



Curriculum Vitae

DADOS BIOGRÁFICOS

Nome: Ana Maria Sucena de Oliveira Morais Rachinhas Simões

Natural de Valongo do Vouga

Data de Nascimento: 16 de Agosto de 1965

Estado Civil: Casada

Bilhete de Identidade: 6928017 emitido em 28 de Setembro de 2000, pelo Arquivo de Identificação de Lisboa

Residente : Casal dos Tojais nº 23 A-do- Barriga 2630-349 Arruda dos Vinhos

Telefone : 219512228

HABILITAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

Licenciatura em Geografia – Ramo Educacional pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Curso de Estudos Superiores Especializados em Organização e Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Parte Curricular do Mestrado de Administração e Organização Escolar pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SITUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária de Gago Coutinho de Alverca, com a classificação profissional de 14 valores.

ACTIVIDADE PROFISSIONAL

Experiência Lectiva

Março a Agosto de 1984 – Escola Preparatória de Vieira de Leiria. Leccionei as disciplinas de Ciências da Natureza e de Matemática ao 2º ciclo.

1988/89 - Escola Secundária D. Dinis (Lisboa). Leccionei as disciplinas de Geografia a turmas de 7º, 8º, 9º e Antropologia Cultural ao 10º ano.

1990/91- Escola Secundária D. Filipa de Lencastre. Leccionei turmas do 8º e 9º ano.

1991 /92 - Escola Preparatória de Alverca. Leccionei turmas do 7º e 8º anos de escolaridade.

1992 /93 - Escola Secundária de Madeira Torres - Torres Vedras. Leccionei Geografia a turmas de 8º e 9º anos e Antropologia Cultural ao 10º ano.

Desde 1993 que exerço a actividade docente na Escola Secundária de Gago Coutinho – Alverca.

1994 /96 Colégio Moderno em Lisboa. Leccionei turmas do 7º e 9º ano de escolaridade.

Cargos Exercidos

1988/ 1989 – Directora de Turma.

1991/1992 -

Delegada de Grupo e Delegada à Profissionalização em Serviço da UNI. FO.P
Unidade de Formação de Professores e Formadores da Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

1992/1993 – Delegada de Grupo e Directora de Turma.

1996/1999 – Delegada de Grupo.

1999/2002 – Coordenadora dos Directores de Turma e Directora de Turma.

2002/2005 – Vice-Presidente do Conselho Executivo.

A partir de Junho de 2005 – Presidente do Conselho Executivo.

PARTICIPAÇÃO EM ACÇÕES DE FORMAÇÃO / ENCONTROS / COLÓQUIOS

1989

Acções de Formação: “A Escola em Mudança” e “Indisciplina na Sala de Aula” na Escola Secundária D. Dinis.

1991

Acções de Formação: *A Avaliação em Trabalho de Projecto* dinamizada por Laura Medeiros e *Perfil Profissional do Professor* por Helena Cavaco na Escola Secundária Veiga Beirão.

Os novos programas do 7º ano de Geografia coordenado por Hélder Costa e Manuela Brazão na Escola Secundária de Carnide.

1992

Encontro: *Reforma Curricular*, organizado pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.

O Programa de Geografia do 7º ano e a Reforma Curricular na Escola Secundária de Odivelas.

1993

Acções de Formação: *Base de Dados – S Base e Produção e Ilustração – Desk Press* no âmbito das actividades do núcleo do Projecto Minerva da FCUL na Escola Secundária Madeira Torres.

Jornadas Interdisciplinares – A Cidade, organizadas pela Universidade Aberta.

1994

V Colóquio Nacional *A Escola – Um Objecto de Estudo* realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.

1996

X Encontro de Professores de Geografia – *A Educação Geográfica num Mundo em Mutação* com a comunicação *Dos Símbolos às Imagens – Da Imagem Mental à Imagem Real*.

Colóquio Internacional: *Produção do Espaço Urbano e Práticas Sócio Culturais num Contexto de Globalização* dinamizado Pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Conferência: Lisboa, *Metrópole Fragmentada* pela professora doutora Teresa Barata Salgueiro.

Acção de Formação de 50 horas: *Metodologias de Ensino e Aprendizagem no Ensino da História e Geografia* no âmbito do Programa FOCO, na Escola Superior Almeida Garret.

1997

Acção de Formação de 50 horas: *Projectos Educativos Locais – Educar Para o Desenvolvimento* na Universidade Aberta.

1998

Acção de Formação de 25 horas: *Tecnologias e Ponta na Informação e no Espaço*, dinamizada pela Associação de Professores de Geografia.

XII Encontro Nacional de Professores de Geografia *Projectos de Investigação - Acção em Geografia*.

1999

Acção de Formação de 50 horas: *Um Olhar sobre Lisboa: Aspectos Geográficos, Históricos, Artísticos e Patrimoniais* na Universidade Aberta.

Seminário de 36 horas: *Sala de Estudo: Um Espaço a Construir* no Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira.

Acção de Formação de 50 horas: *Sistemas de Informação Geográfica*, no centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira.

2001

IV Congresso da Geografia Portuguesa – *Geografia: Territórios de Inovação*, dinamizado pela Associação de Geógrafos Portugueses.

I Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio na Facultad de Educación* – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

XV Encontro Nacional de Professores de Geografia – *Novos Programas e Novas Práticas. Como Gerir o Futuro da Geografia?*, dinamizado pela Associação de Professores de Geografia.

Acção de Formação de 50 horas: *O Centro de Aprendizagem e a Autonomia na Escola Secundária de Gago Coutinho*.

Acção de Formação de 15 horas: *Geografia, Ensino e Sociedade – A Formação dos Cidadãos na Mudança do Milénio* no Centro de Formação Professor Orlando Ribeiro.

2002

Curso de Formação de 16 horas: *Desenvolvimento e Gestão Curricular no Ensino Secundário*, na Escola Secundária Pedro Nunes, promovida pelo Departamento do Ensino Secundário.



2005

Acção de Formação de 50 horas: *Desempenho de Cargos de Gestão Pedagógica Intermédia*, no Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Vila Franca de Xira.

Actividades e Projectos de Coordenação

1996/98 – Coordenadora do Projecto Educativo de escola.

1997 – Comissão Organizadora dos Encontros do Ensino Secundário que decorreu na Escola Secundária Gago Coutinho – Alverca.

Maio a Agosto de 1998 - Comissão de Avaliação Especializada do Pessoal Docente criada pelo Decreto-Lei 11/98 de 15 de Maio.

1998/2000 – Coordenadora do Secretariado de Provas Globais.

A Escola como Organização Específica

A sociedade em que vivemos é formada por inúmeras organizações que cada um de nós utiliza e é, ao mesmo tempo parte integrante. A organização constitui um quadro estruturador da acção individual e colectiva que, apesar de as condicionar, não as determina. Como Crozier e Friedberg (1977) referem “Uma dada situação organizacional, não se relaciona apenas com um actor. A organização, não é no final de contas nada mais que um universo de conflitos entre as racionalidades, dos múltiplos e divergentes actores livres que utilizam as fontes de poder à sua disposição” (pp. 91-92). O estatuto do indivíduo na organização não é de um mero espectador, nem de agente passivo. Ele é o centro de onde partem e para onde convergem todos os processos organizacionais. Os interesses e jogos de interesses individuais e colectivos, as alianças e as estratégias fazem deste um actor estratégico que cria a organização. Os actores quando participam na construção do sistema de relações, fazem-no de acordo com um duplo referencial: a sua história pessoal e as oportunidades e constrangimentos da situação. Cada actor é portador da sua própria historicidade, da sua própria racionalidade, irredutíveis a categorias colectivas sob a forma de racionalidade da organização. Nesta perspectiva, Crozier e Friedberg concebem as organizações como sistemas de acção concreta. O que sobressai desta forma de entender a organização é que as organizações não são exteriores ao homem, mas um produto da sua acção “quer este último se encontre no seio de uma organização formal ou num contexto de acção fluido” (Friedberg, 1995, p.165).

Nas definições de organização encontramos alguns elementos comuns, nomeadamente o enfoque na importância atribuída aos objectivos e às acções dos indivíduos. Os objectivos reflectem a essência da organização e têm como funções servir de critério de escolha, quanto ao modo de actuar e de avaliar, ao mesmo tempo que fornecem uma orientação. Os objectivos iniciais que estiveram na constituição de uma organização, multiplicam-se, transformam-se ou podem até inverter-se de acordo com o ambiente em que a organização está inserida..

Assim, quando dizemos que a Escola é uma *organização específica*, que se distingue das outras organizações, queremos significar que a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes. No quotidiano, professores, alunos, funcionários e encarregados de educação interagem modelando comportamentos, valores, atitudes e crenças. Através da permuta de bens materiais, simbólicos e culturais, os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar, o que os torna pouco

claros, fomentando uma estrutura interna debilmente articulada. A ambiguidade das tecnologias utilizadas, a participação fluida dos membros, e uma cultura geralmente assente na privacidade são aspectos possíveis das dinâmicas organizativas das escolas que ajudam a descrever e a compreender a heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento.

Diversos autores como Ellstrom (1983), Morgan (1986) e Bush (1986) procederam à elaboração de tipologias no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional, tendo por base a especificidade das diferentes perspectivas teóricas. Ellstrom (1983), utilizando como critérios o grau de consenso e de clareza relativamente aos objectivos e o grau de ambiguidades das tecnologias e dos processos organizacionais, apresenta uma tipologia da organização escolar com base em quatro modelos – *racional*, *político*, *sistema social* e *anárquico*. Numa aplicação das diferentes abordagens à administração educacional, Bush (1986) agrega diversas perspectivas em cinco modelos: *formais*, *democráticos*, *políticos*, *subjectivos* e *ambíguos* que compara entre si tendo por referência quatro elementos (objectivos; estruturas; ambientes e liderança). O autor considera que nenhuma perspectiva é suficientemente abrangente para analisar a complexidade e diversidade dos contextos organizativos, devido ao carácter selectivo, parcial, relativo e normativo das diversas teorias e propõe a adopção de uma perspectiva múltipla na análise dos fenómenos organizacionais.

A partir de tipologias de vários autores e valorizando a linguagem metafórica na denominação das imagens organizacionais da escola, Costa (1998) sistematiza em seis metáforas os modos de perspectivar a escola: *a empresa*, *a burocracia*, *a democracia*, *a arena política*, *a anarquia* e *a cultura*. Também recorrendo a tipologias de vários autores, Sarmiento identifica modelos centrados: (i) na estrutura (coesão); (ii) na estrutura (articulação débil); (iii) nos actores; (iv) nas interacções sociais; (v) nas relações simbólicas; (vii) no contexto interno externo (Sarmiento, 2000, p.104). De acordo com este autor, a fragmentação é um dos (d)efeitos dos estudos que pretendem olhar a escola como organização, pelas “lentes” dos modelos, metáforas ou imagens que na literatura aparecem “arrumados” em tipologias. A análise da acção das organizações escolares implica, segundo Sarmiento uma “perspectivação holística e multidimensional” (p.106) e recurso a metodologias de observação participante e de análise do discurso. Apesar da perspectiva fraccionante dos diferentes modelos teóricos, procuraremos nesta secção analisar a realidade organizacional do departamento curricular, à luz de abordagens predominantemente normativas e perspectivas mais analíticas e interpretativas.

O Departamento Curricular na Organização Profissional

A generalidade das organizações, segundo Mintzberg está sujeitas a um conjunto de cinco forças que as conduzem para diferentes arranjos estruturais que podem ser agrupados em cinco configurações: a *Estrutura Simples*; a *Burocracia Mecanicista*; a *Burocracia Profissional*; a *Estrutura Divisionária*; a *Adocracia*. Cada uma das configurações estruturais caracteriza-se pelo predomínio de um determinado mecanismo de coordenação, dependente da capacidade de formalizar os procedimentos da organização e por uma combinação particular dos cinco elementos base da organização: o centro operacional; o topo estratégico; a tecnoestrutura; a linha hierárquica, as funções logísticas.

Nas burocracias profissionais a estrutura administrativa está ao serviço do centro operatório e os profissionais procuram controlar não só o seu trabalho, mas também as decisões administrativas que possam interferir na sua actividade:

O controlo dessas decisões passa em parte, pelo trabalho administrativo que os próprios profissionais realizam e, em parte, assegurando que os lugares administrativos importantes são ocupados por profissionais ou pelo menos por pessoas que lhes sejam simpáticas e cuja nomeação deve receber a sua aceitação" (Mintzberg, 1995, p. 262).

Ao reclamarem o direito de participação, de forma maioritária e decisiva na escolha dos membros dos órgãos de direcção, nomeadamente para o conselho pedagógico, os professores procuram garantir uma partilha de interesses, valores e concepções de base profissional que conduza mais facilmente ao reconhecimento da competência profissional como fundamento do poder e autoridade e portanto à prioridade dos critérios pedagógicos sobre os de natureza administrativa. Também para a direcção da escola, procuram que o director/presidente do conselho executivo seja um professor e que a selecção seja feita através de acto eleitoral. Do ponto de vista organizacional do funcionamento das escolas, o conselho pedagógico é um órgão de administração e gestão e, por conseguinte de concepção estratégica inserido no *vértice estratégico*. O presidente do conselho executivo faz parte dele, e naturalmente exercerá uma grande influência neste órgão, aproximando-o dos interesses do órgão a que preside. Este órgão é constituído na sua grande maioria por professores, enquanto coordenadores de departamento ou representantes de formação, projectos de desenvolvimento educativo que, normalmente, exercem funções (centro operacional) e possuem, a mesma formação e experiência idêntica à dos colegas *operacionais*.

O trabalho docente, em certa medida, é caracterizado por níveis de isolamento e de autonomia. A organização da escola em departamentos curriculares pode potenciar a relação isolada do professor e os alunos. Como Fullan (1993) acentua, "a situação mais frequente de

um professor não é a colegialidade; é o isolamento profissional, o trabalhar sozinho, separado dos outros colegas. Este isolamento dá aos professores um certo grau de segurança e de protecção para tomar discricionariamente sobre os alunos que melhor conhecem” (p.149). A intervenção de terceiros nessa relação é quando considerada necessária pela autoridade hierárquica, geralmente em situações críticas, é considerada como abusiva e lesiva dos direitos de autonomia profissional, pelos professores. Os professores esperam protecção da gestão. Por exemplo, quando da interferência de encarregados de educação sobre as práticas pedagógicas. No entanto, a resistência não se manifesta apenas em relação ao controlo hierárquico, mas também em relação ao controlo dos próprios pares. A ausência de partilha de experiências e conhecimentos, a dificuldade em avaliar os alunos criam ansiedades e insegurança, conduzindo a que os professores se isolem e se protejam do olhar de terceiros. Se por um lado, o grupo disciplinar surge como espaço de protecção e como mecanismo de prevenção contra o anonimato e a irresponsabilidade profissional (Correia & Matos, 2001), a configuração multidisciplinar do departamento curricular pode contribuir para um maior enquistamento dos professores, dentro do próprio grupo disciplinar, por se exporem a outros profissionais.

Nas burocracias profissionais, a coordenação do trabalho é obtida pelo estabelecimento de normas que determinam à priori como o trabalho deve ser feito. O mecanismo de coordenação apoia-se na estandardização das qualificações. A estandardização das qualificações como mecanismo de coordenação e controle do trabalho dos professores nas escolas é formalmente realizada através de concursos a que só podem concorrer os detentores de determinadas habilitações científicas e profissionais. Por uma formação específica adequada concretizada pela posse de um título académico e profissional, é esperado que os profissionais actuem no exercício da sua actividade de determinada forma. Para além da formação inicial, há uma aprendizagem no local de trabalho que permite a aquisição de saberes práticos, completa o processo de socialização no conjunto de normas e valores que enquadram a intervenção do professor. Talvez menos do que noutras profissões, haverá maior ligação do professor à sua profissão do que ao local onde a exerce devido à possibilidade de mudar de escola por via de concurso, o que pode contribuir para que numa grande parte dos casos, a socialização organizacional seja praticamente inexistente.

A estandardização de qualificações é “um mecanismo de coordenação frouxo, pouco poderoso, que não consegue regular todos os problemas que surgem na burocracia profissional” (Mintzberg, 1995, p.402). Nos últimos anos, os grupos disciplinares viram-se integrados por professores com diferentes formações académicas, com possibilidade de

concorrerem a mais de um grupo disciplinar. As habilitações têm gerado conflitos entre grupos disciplinares para leccionar determinadas disciplinas. No ensino secundário, a disciplina de Português é leccionada pelos professores do oitavo grupo A (Português) e pelos do oitavo grupo B (Português e Francês). A disciplina de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social é leccionada pelos professores do décimo primeiro grupo A (Geografia) e pelos professores do sétimo grupo (Economia). No nono grupo, Inglês e Alemão, podemos encontrar professores que não têm conhecimentos para leccionar a disciplina de Alemão. Esta situação complicou-se nos últimos anos, quando este grupo disciplinar passou a integrar licenciados em Inglês/ Francês.

Os Departamentos Curriculares como Organizações Democráticas

Os modelos democráticos colocam ênfase na colegialidade da decisão e são considerados, por alguns autores particularmente pertinentes na análise das organizações que integram um número elevado de profissionais. O saber de especialista está amplamente difundido e, por isso, a autoridade profissional predomina sobre a autoridade formal. Nos departamentos curriculares, o elevado número de professores que se reclama da posse de um saber especializado e a presença de uma forte cultura igualitarista configura esta estrutura como organização democrática caracterizada pela colegialidade da tomada de decisão e pela partilha de uma cultura organizacional.

A crença no conjunto de valores partilhados permite que as possíveis diferenças sejam apresentadas sob a forma de argumentos e discutidas de modo a chegar-se a consensos, mesmo nas situações mais complexas. As decisões podem ser colectivamente tomadas na base do consenso ou do compromisso. Os valores são construídos e partilhados num processo de socialização profissional. As linhas orientadoras de acção pedagógica guiam o funcionamento do grupo disciplinar, ao nível das planificações e de critérios de avaliação dos alunos.

Segundo estes pressupostos, a liderança assume características particulares e a função do líder centra-se sobretudo na criação de condições para uma participação alargada de todos os membros. Uma “gestão centrada nas pessoas” e a “gestão participada” harmonizam diferentes interesses e permitem um elevado comprometimento com os objectivos organizacionais. Neste sentido, as “capacidades interpessoais” do líder assumem-se com uma componente administrativa básica, enquanto o seu poder formal deve permanecer na sombra. Até que ponto a figura do líder se dilui e sendo *par inter pares*, cuja opinião pesa tanto quanto

a dos outros participantes? Em que medida a facilidade em estabelecer relações é reconhecida como competência importante na eleição do coordenador de departamento?

Numa perspectiva democrática, as organizações existem não apenas para cumprir os objectivos formais, mas também para servir as necessidades das pessoas. A representação formal é feita com base em procedimentos eleitorais. Em Portugal, em alguns estabelecimentos de ensino, o processo eleitoral para o coordenador de departamento é efectuado de entre os representantes de grupo, por se considerar que estes são os elementos que têm a verdadeira legitimidade para representar os grupos disciplinares, enquanto conhecedores das necessidades dos professores. A tomada de decisões do coordenador de departamento é, na maioria das vezes, precedida da consulta aos representantes de grupo, sobretudo no que diz respeito a assuntos analisados em conselho pedagógico. O cargo de representante de grupo, apesar de não ter sido definido no Decreto-Lei 115 A/98, surge no regulamento interno de algumas escolas, substituindo o cargo de delegado de grupo.

Os Departamentos Curriculares como Sistemas Debilmente Articulados

O modelo proposto por Karl Weick (1976) sugere que as organizações educacionais são caracterizadas pela *fragmentação*, isto é, estão divididas em grupos e subgrupos que têm uma certa coerência interna e as ligações entre estes grupos são consideradas ténues e imprevisíveis. Segundo Barroso (1990), “Estes modelos representam a escola como uma organização com objectivos pouco claros, com uma “tecnologia” e uma estrutura problemática, fragmentada em grupos relativamente autónomos, ligados de uma maneira ténue e imprevisível, com uma participação fluida dos seus elementos” (p.13).

À luz deste modelo, a escola é uma realidade complexa, heterogénea e ambígua em que as intenções e os objectivos surgem insuficientemente definidos, assemelhando-se a uma colagem de ideias. A missão da escola não é uma área consensual. Os elementos da comunidade educativa entendem a missão da escola de formas variadas. De acordo com Costa (1998), “as preferências e os objectivos da organização são inconscientes, vagos e mal definidos, assemelhando-se a uma colecção de ideias soltas e desagregadas” (p.91). Mesmo que esses objectivos sejam traçados pelos responsáveis das escolas, graças à autonomia, não há garantias de que eles sejam praticados (Barroso, 1991). Num quadro com estas características, o papel do coordenador de departamento é comprometido na construção do projecto curricular de escola pelo carácter desarticulado entre os objectivos e interesses dos diferentes Grupos Disciplinares que constituem o Departamento Curricular. A ambiguidade

de objectivos, de critérios e indicadores de avaliação da qualidade dos processos e resultados tem culminado nas dificuldades de construção do projecto educativo de escola.

Há vários modos tecnológicos de organizar as actividades educativas dependendo de diversas variáveis e da especificidade da organização escolar. A gestão de espaços e tempos recorre a tecnologias inconsistentes e incoerentes, onde por vezes nem sequer se realiza um trabalho de ponderação dos modos de fazer mais adequados às finalidades das disciplinas. Por vezes, nos horários das turmas do ensino secundário constata-se que as disciplinas de carácter teórico são leccionadas posteriormente às de carácter prático, por o número de salas específicas, como laboratórios e oficinas ser muito reduzido face às reais necessidades das escolas e forçar a gestão de espaços, consoante a disponibilidade.

A transmissão e organização de conhecimentos, na sua dimensão pedagógica e organizacional é pouco racionalizada. Na maioria dos casos, há pouca articulação entre cursos e disciplinas, quer numa dimensão vertical, quer horizontal. Reportando-nos ao departamento de Matemática, os professores que leccionam a disciplina de Matemática no décimo primeiro ano podem coordenar-se ou não com os professores do décimo ou décimo segundo anos. Ao nível horizontal, os professores que dividem a docência de uma turma podem coordenar entre si conteúdos programáticos, recorrendo à pedagogia de projecto (Área Escola). A actual revisão do ensino secundário prevê que as aulas das disciplinas de formação específica e de formação técnica da mesma área disciplinar, sejam leccionadas pelo mesmo professor, a fim de minimizar a repetição de conteúdos.

A complexidade da aprendizagem e do acto pedagógico, não é redutível a um mero conjunto de instrumentos que permitam definir com clareza o processo através do qual os alunos adquirem conhecimentos e competências. Muitos professores trabalham numa perspectiva de ensaio e erro, da aprendizagem com as experiências passadas, da imitação e da reprodução. A insularização do trabalho dos professores permite o livre arbítrio na utilização de métodos e processos de controlo dentro de cada sala de aula, isto é, os professores que leccionam a mesma disciplina, ao mesmo nível de escolaridade, podem articular-se entre si ou não. Neste sentido, Santos Guerra (2002) sublinha como a escola é uma instituição com uma tecnologia problemática:

A actividade que se realiza na escola não obedece a leis. Em *primeiro lugar*, porque trabalha com “materiais” extraordinariamente instáveis e complexos: sentimentos emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias, atitudes... Em *segundo lugar*, porque as pessoas são imprevisíveis uma vez que cada uma é absolutamente irrepetível. Em *terceiro lugar*, porque se trabalha em grupos que têm uma configuração original e diversificada. (2000, p.35)

Numa escola concebida como sistema debilmente articulado, a participação é entendida como *fluida*. Nas escolas, o tempo e o esforço dedicados pelos diferentes indivíduos, ou grupos à tomada de decisões e à intervenção na escola é muito desigual e varia ao longo do tempo, dependendo esta participação de um conjunto de factores que a fomentam e a dificultam. Enumeram-se diferentes factores que, segundo Sanches, (1987, p.35) contribuem para que a participação seja fluida nas escolas: diferenças de concepção de ensino, a inexperiência organizacional, a falta de motivação, remuneração injusta, a escassa autonomia dos órgãos de gestão da escola, o peso burocrático das funções de gestão e a falta de reconhecimento pelo Ministério pelo empenho e trabalho realizado. Contudo, a participação fluida tende a diminuir os conflitos e a não viabilizar as inconsistências existentes entre as estruturas e as actividades profissionais.

A indeterminação do poder nas organizações debilmente articuladas permite a falta de controlo e de coordenação. A falta de coordenação tem como vantagem rentabilizar o tempo “um sistema debilmente articulado ficaria relativamente barato de aplicar, por não implicar tempo e dinheiro para coordenar as pessoas” (Weick, 1976, p.62). Desta forma, a participação fluida tende a diminuir os conflitos e não visibilizar as inconsistências existentes entre estruturas e actividades. Weick também realça a capacidade dos sistemas debilmente articulados em “isolar” quaisquer segmentos da organização que apresenta falhas de funcionamento sem que essas falhas cheguem a contaminar o todo.

A articulação débil revela-se *à priori* potencialmente funcional para o funcionamento quotidiano da organização. O carácter fragmentado da organização torna particularmente complexa a definição precisa dos domínios de intervenção de cada unidade, podendo verificar-se a sobreposição de competências. Esta situação pode verificar-se no caso dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares. Com efeito, por vezes no Conselho Pedagógico, o coordenador de departamento pode tomar decisões de âmbito curricular sem auscultar o representante de grupo disciplinar.

Os Departamentos Curriculares como Arenas Micropolíticas

Os elementos centrais da análise micropolítica, na perspectiva de Hoyle são *interesses instalados, poder e as estratégias* (Hoyle, 1990, p.257). Hoyle classifica os interesses em três categorias: pessoais, profissionais e políticos: “Os interesses pessoais incluem autonomia, status, território e recompensas. Os interesses profissionais envolvem compromissos relativamente a formas de prática: curriculum, pedagogia, organização. Os interesses políticos

envolvem um compromisso em relação ao nível macro ou parcialmente a políticas (Hoyle, 1990, p. 257).

Tendo em consideração os interesses dos professores, Ball (1987) defende que existe uma relação estreita entre diferentes tipos de interesses e classifica-os em *interesse pessoal*, *interesse adquirido* e *interesse ideológico*. O sentido de identidade do professor relativamente às suas funções na escola são considerados *interesse pessoal*. O *interesse adquirido* está relacionado com a situação material e as condições de trabalho, enquanto o *interesse ideológico* corresponde às questões de valores e opções filosóficas relacionadas com as práticas profissionais e a política educacional.

Morgan (1986) também estabelece três categorias de interesses: os *interesses das tarefas, da carreira* e de *exteriores*. Os interesses da tarefa, tal como nas categorias propostas por Ball estão relacionados com as condições de trabalho, nomeadamente com os equipamentos, tempo, espaço, cursos e disciplinas leccionadas. O interesse de carreira corresponde às aspirações e expectativas dos professores relativamente ao seu futuro profissional ou fora da organização. Os interesses exteriores referem-se aos valores e às crenças trazidas pelo actor para dentro da organização. Os professores tendem a integrar os seus valores e crenças na sua actividade profissional, nomeadamente os seus pressupostos ideológicos e políticos sobre educação e a escola.

É precisamente na interação de interesses e estratégias individuais cruzados com interesses e estratégias grupais desenvolvidas no interior da organização escolar que resulta a *micropolítica*. A coligação dos indivíduos constitui a estratégia mais eficaz para atingir os objectivos. Bacharach e Mundell (2000) definem *coligação* como a união de grupos de interesse que estão empenhados em atingir um objectivo comum. Estes autores classificam as coligações de acordo com a *função* ou o *assunto* dos grupos de interesse. Assim, uma *coligação baseada na função* surge quando todos os professores de uma área educativa juntamente com a direcção das escolas pressionam a direcção regional a encurtar o calendário escolar para se proceder à realização de exames e à preparação do ano lectivo seguinte. Por exemplo, uma *coligação baseada na função e no assunto* corresponde à situação de dois grupos disciplinares diferentes (Ciências e Matemática) se unam para a implementação de técnicas de ensino com recurso ao computador na sala de estudo. Por sua vez, quando os professores de uma escola se juntam a uma empresa para potenciar o recrutamento de alunos para o mundo do trabalho ocorre uma *coligação baseada no assunto*. Incluiu-se também neste tipo de coligação a aproximação do ensino superior às escolas do ensino secundário, para dar

a conhecer as suas instalações e equipamentos e oferta curricular aos alunos finalistas do ensino secundário.

Os autores que têm trabalhado no diagnóstico dos grupos dentro da escola (Hanson, 1985) encontraram “coligações” formais e informais que se organizam em torno de interesses duráveis ou episódicos. Os professores que se deparam com situações de falta de autonomia acabam por se conformar, preferindo utilizar as disfunções burocráticas para defenderem os seus interesses e reforçar a sua posição. O comportamento mais comum nesta situação é a recusa em participar e a fuga aos conflitos, ainda que se possa encontrar dinâmicas de conflitos de interesses e de formação de grupos e de coligações informais. A estabilidade de uma coligação deriva da compatibilidade ideológica e com a defesa de políticas comuns a implementar na escola. Os interesses de grupo e dos indivíduos diferem nos valores, crenças, informação e percepção da realidade, sendo estas diferenças duráveis e sujeitas a mudanças. Na maioria dos casos, as coligações encontram-se condicionadas por um conjunto de interesses sazonais e dissolvem-se quando os seus objectivos são atingidos.

Dada a diversidade de interesses em jogo, *o conflito* é inerente aos diversos grupos escolares. A tomada de decisões decorre de acordo com os processos de confrontação e negociação, tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos. Ao analisar o processo político nas organizações Gronn (1986, cit Afonso, 1994, p.54) considera três níveis de conflito: a) *o conflito manifesto*, que corresponde a situações nas quais os actores exprimem abertamente os seus interesses (este tipo de conflito desenrola-se nas arenas formais das organizações, como os Grupos Disciplinares e o Conselho Pedagógico); b) *o conflito encoberto* evidencia-se quando o direito de “*uso capião*” de actores ou grupos de actores é ameaçado ou quando um grupo de interesses, tendo uma agenda oculta pressiona os que têm o poder de decisão dentro da organização. Este tipo de conflito manifesta-se nos bastidores organizacionais, geralmente entre o grupo de amigos; c) *o conflito latente* que permanece nos “bastidores do subconsciente” dos actores implícito em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para os níveis encoberto ou manifesto. Gronn salienta que nalgumas situações, os grupos dominantes conseguem controlar os conflitos latentes, evitando a sua evolução para questões de conflito aberto ou manifesto.

Nas situações de conflito surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e no processo de negociação conseguem melhores resultados os que representam maior peso organizacional. Cada grupo de interesses vai construindo uma leitura da realidade organizacional e assume uma postura activa e interventora em função da sua ideologia e dos seus interesses. Com o objectivo de maximizar o seu poder, os grupos mais ou menos

conscientemente procuram-se rodear de *zonas de incerteza*, o que implica uma lógica essencialmente estratégica, de forma a evitar que os seus comportamentos podem ser previsíveis reduzindo deste modo a capacidade de influência dos outros sobre si próprio. Na tomada de decisão não se consegue satisfazer o desígnio de todos prevalecendo as decisões dos que têm maior poder de autoridade ou de influência. Hoyle (1986, pp. 73-75; cit.; Costa, 1996, p.83) distingue estes dois conceitos quando afirma: “A questão básica é que o chefe de estabelecimento tem um poder baseado na autoridade legal enquanto que os professores têm um poder de influência baseado na competência profissional. No final de contas, a autoridade prevalece sobre a influência” (Hoyle, 1988, p.259)

A autoridade corresponde ao poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização; a influência é mais informal e consiste na capacidade para alterar os resultados depende das características pessoais e de especialização dos actores, isto é na capacidade do poder informal se manifestar na reorganização, no controle dos recursos, na definição de normas e de regulamentos; na definição de níveis de desempenho e na coordenação de departamentos). A determinação de quem tem a autoridade para tomar a decisão final é um assunto estrutural e normativo e é determinado pelo contexto organizacional. Os indivíduos empenham-se activamente na consecução dos seus interesses e exercem uma influência permanente e sistemática sobre os que tomam as decisões na organização. O *Modelo das Esferas Interactivas* de Bacharach pressupõe a existência de três zonas de intervenção dominada pela administração e não contestada pelos professores, a zona onde há a influência e o poder dos professores e finalmente uma zona de contestação, onde as decisões tomadas acerca de um problema que se encontra numa zona de disputa são negociadas formal e informalmente, donde surge uma ordem negociada (Gomes, 1993, p.70). Neste modelo, o processo de gestão do estabelecimento de ensino e a tomada de decisão caracterizam-se pelos seguintes aspectos:

- a administração desenvolver táticas para influenciar informalmente a esfera de influência dos professores ou das coligações e os professores desenvolverem estratégias para defenderem a sua esfera contra intervenções externas;
- os professores desenvolverem táticas para influenciar informalmente a esfera de influência da administração e esta, por sua vez, desenvolve estratégias para defender a sua esfera contra intervenções externas;
- os problemas serem resolvidos num sistema constituído por múltiplas zonas de influência;

- cada zona de influência tem uma margem de autonomia e um conjunto de constrangimentos no processo de tomada de decisão;
- o envolvimento da escola caminhar de condições estáveis para condições de grande turbulência quando os problemas emergem e as decisões são tomadas;
- as decisões que são tomadas em mais do que uma zona de influência são canalizadas para a zona de contestação;

As áreas de contestação entre as zonas de influência varia com as definições legislativas da actividade docente, da administração escolar e em função da realidade concreta dos estabelecimentos de ensino (Hanson, 1988)

No Quadro 2 identificamos e diagnosticamos algumas zonas de contestação que emergiram nos estabelecimentos de ensino com a aplicação do Decreto-Lei 115 A/98.

Quadro 2

Zonas Prováveis de Contestação e de Aceitação nos Estabelecimentos de Ensino

Zona da Administração Central	Zona da Administração da escola	Zona de Contestação	Zona dos Departamentos. Curriculares / Grupos Disciplinares
Orçamento para a educação	Projecto de orçamento de escola	Distribuição de meios financeiros pelos departamentos curriculares / grupos disciplinares Definição de prioridades para aquisição de equipamentos didácticos	Gastos específicos do departamento curricular Seleção de materiais didácticos
Definição dos currícula nacional	Projecto curricular de escola	Oferta de disciplinas opcionais Experiências de inovação pedagógica Oferta própria de escola	Coordenação dos currículos e dos programas Planificação e metodologias de apoio aos alunos Coordenação dos critérios de avaliação
Relação escola/meio	Celebração de contratos de autonomia	Projectos sócio-educativos de intervenção comunitária	Projectos interdisciplinares
Recrutamento de pessoal	Requisição de professores	Requisitos para a contratação de pessoal docente	Diagnóstico de necessidades
Qualificação dos recursos humanos	Formação contínua centrada na escola Avaliação de desempenho; projectos de investigação	Qualificação e acreditação	Seleção de áreas de formação
Crédito horário Definição de critérios para atribuir horários	Regime de funcionamento de escola; Distribuição de serviço	Recrutamento de novos professores; utilização de tempos livres	Projectos individuais

Em cada ano lectivo, os grupos disciplinares propõem um projecto de orçamento devidamente fundamentado, centrando-se nos materiais didácticos que os programas referem

como necessários para o cumprimento dos programas e funcionamento das aulas e muitas vezes recorrem ao sucesso que os alunos obtiveram nas classificações dos exames, para que o presidente do conselho executivo tenha menor margem para subverter orçamento proposto. Também através de políticas de participação em projectos de investigação, os professores tentarão influenciar as decisões orçamentais do conselho administrativo. Por seu lado, os órgãos de gestão desenvolvem estratégias defensivas, para defender a zona a que pertencem, argumentando com as prioridades que visam a melhoria de espaços e de equipamentos comuns à comunidade escolar.

Da interacção entre os tipos de poder usados por cada grupo emerge a *micropolítica* da organização. Como Sarmento (2000) refere,

A análise das relações de poder nas organizações escolares é o eixo de desenvolvimento do estudo das micropolíticas de escola. A análise micropolítica visa precisamente esclarecer e interpretar as tensões e as relações de força, bem como os processos frequentemente tácitos e implícitos, através dos quais essas relações de força exprimem na construção da ordem política das escolas (p.129).

A perspectiva micropolítica ao valorizar as subjectividades dos actores e as dinâmicas de negociação, contribui para iluminar alguns aspectos da realidade organizacional, bem como as formas de poder que desencadeiam as lógicas de acção na organização.

As Lógicas de Acção

As lógicas de acção, enquanto constituídas por elementos simbólicos, sustentam-se nas culturas organizacionais de escola. Neste sentido, podem manifestar-se como ideologias, fundar-se em valores que legitimam acções e intenções específicas e como comportamentos ancorados em valores que orientam acções específicas. Ao manifestarem-se como sistema de valores controlam as decisões quer sobre os objectivos, quer sobre os meios, ligando-os assim indirectamente. Bacharach e Mundell (2000) usam o conceito de lógicas de acção para definir as políticas organizacionais como “as disputas que ocorrem entre várias lógicas de acção possíveis e as suas várias manifestações” (p.129). Para estes autores, as lógicas de acção dominantes nas escolas são a *lógica burocrática do controlo* e a *profissional da autonomia*.

A *lógica do controlo burocrático*. O modelo que temos tido desde que há sistema público de ensino é o que concebe a escola, como serviço local do Estado. A escola está integrada na administração periférica e é regida por órgãos locais (as direcções regionais) em dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação. Segundo Formosinho (1991), “é um serviço dirigido pelos Serviços Centrais através de despachos normativos, circulares e instruções directas” (p.55). A governação da escola e a acção de

ensinar são funções mediadas pela liderança de uma representação directa, única e convergente do poder central.

No modelo centralizado, os critérios administrativos prevalecem sobre os pedagógicos e os meios definidos pelos serviços centrais prevalecem sobre os objectivos educativos da actividade do professor. A acção pedagógica tem uma feição tecnicizante e assenta na concepção do professor como executor das decisões emanadas do Estado, sob a forma de reformas curriculares e programas disciplinares. O poder normativo da administração central tem como objectivo a existência de regras e normas garantindo a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos. A uniformidade do programa de estudos dos alunos do mesmo nível educativo; a metodologia uniforme dirigida a um ensino colectivo, igual para todos é tida como o nivelador de uma competição justa, onde todos podem competir em igualdade de condições (princípio da igualdade de oportunidades). A estandarização é acompanhada por uma supervisão atenta para assegurar a concordância com os valores padronizados. No caso português, corresponde à realização das provas de aferição realizadas no 2º e 3º ciclo, das provas globais no 10º e 11º anos e à realização de exames no final do ensino secundário. A excelência torna-se com frequência no objectivo político da avaliação de desempenho do aluno, pelas classificações que atinge nos exames.

A investigação feita em países como Canadá e Austrália indicam que as recentes reformas marcadas pela estandardização do trabalho curricular geraram a diminuição da motivação e do empenhamento docente. As novas regras da avaliação com o restabelecimento dos exames nacionais podem ter efeitos negativos sobre a acção e motivação dos professores, através da normalização das práticas, inibindo a constituição de espaços de convivência entre comunidades de professores (Hargreaves, 2003). Também em Portugal, a existência de exames no final do ensino secundário pode contribuir para que muitos professores não se envolvam em projectos de inovação ou em experiências interdisciplinares, por terem como objectivo cumprir integralmente os programas das disciplinas que leccionam. Este exemplo é esclarecedor da vulnerabilidade da lógica do serviço público: a burocratização da acção pedagógica.

A lógica da autonomia profissional. A autonomia profissional docente manifesta-se em diferentes amplitudes e com diferentes conotações. Segundo Sanches (1995), se a actuação do professor se confina à esfera da sala de aula pode afastá-lo da escola, na medida em que não se envolva nem participe em decisões que dizem respeito à vida colectiva, à conceptualização e ao desenvolvimento partilhados do projecto educativo. O professor pode considerar-se autónomo, porque institui as suas próprias regras de acção, mas esta é uma

autonomia profissional limitada, orientada para as suas certezas subjectivas, a *autonomia básica* que Sanches (1995) refere. A mesma autora descreve a *autonomia plena* como flexível e aberta ao questionamento das práticas, aos efeitos da reflexividade crítica:

A autonomia plena expõe-se a uma legitimidade interdependente, alargada ao exterior; alimenta-se de uma visão holística do trabalho profissional, social e é politicamente perspectivado; vivifica-se através de um processo dialéctico entre pensamento e realidade; fundamenta-se num universo axiológico de solidariedade; está imbuída de uma lógica de transformação que integra a pessoa e o profissional (1995, p.53)

Enquanto a autonomia básica pode conduzir ao isolamento, na medida em que representa uma visão individualista da cultura de ensino, a autonomia plena abre as portas a culturas de ensino assentes na construção colaborativa do saber e na colegialidade. A autonomia plena, além dos elementos pessoais envolve a relação com os outros e o ambiente externo. Cada vez mais os professores têm que ultrapassar a tradicional autonomia na sala de aula, para adquirirem margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos vários actores educativos (autarquias, comunidades). Esta perspectiva implica segundo Nóvoa (1995), uma maior assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autónomo do professor. A acção autónoma distingue-se pela capacidade de escolher, mesmo quando as alternativas são limitadas e pela flexibilidade de adaptação. Neste sentido, ser autónomo implica o exercício de reflexão crítica sobre as práticas, tomar decisões pedagógicas em função das situações vividas, encontrando caminhos alternativos na resolução dos problemas do quotidiano. Embora exista uma interdependência entre o trabalho pedagógico dos professores, ao nível do Conselho de Turma e ao nível do Grupo Disciplinar, os professores têm poder de decisão sobre as estratégias e metodologia de ensino, na organização espacial das turmas e na gestão do tempo na sala de aula.

Nas situações imprevisíveis que emergem na sala de aula, o professor procede a uma redefinição das regras e planos elaborados no Grupo Disciplinar e/ou no Conselho Pedagógico, adaptando o ensino das matérias aos seus alunos; “trata-se de uma violação de outras normas organizacionais, consentida e legitimada tacitamente por uma cultura de ensino, onde predomina a privacidade” (Sanches, 1995, p.54). Torres (1997) enfatiza esta ideia quando conclui que os professores não seguem escrupulosamente o decidido nas reuniões, subvertendo, em alguns domínios orientações formalmente adoptadas.

Segundo Brazão e Sanches (1997) a sala de aula “permanece como um espaço privilegiado e instância última para o exercício da (...) autonomia” (p. 89). É neste espaço e por intermédio da relação que se estabelece entre currículo e professor e entre este e a

autonomia profissional que se evidencia a importância do currículo se tornar “objecto relevante de análise na medida em que este existe como objecto de reflexão profissional dos professores, com alguma autonomia relativa face às problemáticas pedagógicas” (Caria, 1996, p.56). Os espaços de autonomia curricular e organizacional permitem desenvolver nos professores “a autonomia não só para gerir o programa, como para o reconceptualizar em termos pessoais”, promovendo-se a defesa de uma perspectiva “transformacional do trabalho pedagógico na escola” (Sanches, 1993, p.156).

O exercício da autonomia profissional implica haver reestruturação das condições de trabalho dos professores na própria escola e na renovação e adaptação dos currículos em função dos interesses dos alunos ou da comunidade educativa. Além disso, a estrutura organizacional da escola terá de ser flexível, perder rigidez e formalismo e ganhar zonas abertas à autonomia, espaços pedagógicos informais de modo a permitir aos professores e alunos desenvolverem as suas competências e formular as suas próprias regras de acção. Quando a escola não proporciona espaços sociais que permitam satisfazer plenamente as necessidades profissionais inerentes ao exercício da autonomia, os professores podem reagir de diferentes formas: acomodar-se e conformar-se; tentar mudar o funcionamento das estruturas organizacionais e ainda, isolar-se remetendo-se para a sua privacidade. Neste sentido, o contexto pode originar situações de isolamento, quer no que respeita aos colegas, quer até mesmo a recursos de actualização profissional. Numa perspectiva de desenvolvimento profissional, a autonomia profissional implica um espaço privilegiado nos programas de formação de professores, tanto inicial como contínua. No entanto, as actuais opções de formação que a legislação determina e as condições de creditação para promoção na carreira docente põem em causa o direito pessoal de cada professor auto-regular o seu desenvolvimento e crescimento pessoal, nomeadamente as necessidades pessoais de formação.

A lógica profissional coloca ênfase em valores como o auto controlo e a colegialidade. A gestão participada constitui o contexto ideal para a autonomia dos professores, cujo profissionalismo se caracteriza antes de mais pelo controlo do seu próprio destino, o que não é permitido pelas organizações burocráticas caracterizadas pelas práticas de conformidade e de standardização.

A Identidade e as Culturas Profissionais dos Professores

Quando se analisam as culturas profissionais docentes, mantém-se a questão de saber se existe uma cultura dos professores que caracteriza globalmente a actividade docente ou se existe uma multiplicidade de culturas. A investigação em torno das culturas docentes tem-se centrado na inventariação e na confirmação da sua diversidade. A organização escolar não tem impacto apenas na endogeneização de culturas externas, ela própria é indutora de processos de aprendizagem cultural e de formação das identidades colectivas e individuais. Assim, num processo de mudança organizacional com a constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares é pertinente abordarmos a identidade profissional como parte integrante da identidade social do professor e dar enfoque às dimensões da formação de professores para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Identidade e Desenvolvimento Profissional

A forma como mudam, as perspectivas do professor ao longo das diferentes fases da sua carreira, influenciam decisivamente o seu trabalho profissional. A competência profissional do professor é gradual e consolidada à medida que ganha confiança no exercício das suas funções, inserido no espaço envolvente da sala de aula, aumentando os seus conhecimentos, descobrindo novos métodos que lhe permite melhorar as aprendizagens dos alunos. Também o processo identitário resulta da interacção que estabelece com as culturas organizacionais da escola e com os colegas. Assim, num processo de mudança organizacional com a constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares é pertinente nesta secção abordarmos a identidade profissional como parte integrante da identidade social do professor e dar enfoque às dimensões da formação de professores para o desenvolvimento profissional e organizacional.

As identidades resultam de uma articulação entre a individualidade de cada um e a relação com os outros. Segundo Dubar (1997), a noção de identidade não coloca em oposição a identidade individual e colectiva, antes se estabelecendo uma articulação entre ambas, dando origem à construção das *identidades sociais*. Como afirma este autor

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1997, p.105)

A identidade social é constituída por múltiplos aspectos, incluindo língua, cultura, grupo social, convicções políticas e religiosas e funções assumidas na divisão do trabalho. Para autores como Habermas (citado em Dubar, 1997, p.82) os sistemas de actividade mais

importantes na estruturação da identidade são a actividade comunicacional, que estrutura a interacção entre os indivíduos e a actividade instrumental, que se refere aos processos de trabalho e aos meios técnicos e organizacionais a eles associados.

As identidades profissionais são definidas como identidades sociais, onde os saberes profissionais e a reafirmação das práticas assumem particular relevância. De acordo com Pimenta (1999) “A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (p.19). Desta forma, podemos afirmar que a identidade docente se desenvolve e adapta ao contexto sócio-político-histórico em que o professor trabalha.

A construção da identidade do professor passa necessariamente pela mobilização dos saberes da experiência constituídos pela prática docente, cada vez mais valorizada na formação dos professores. Pimenta (1999, p.29) considera que a partir do processo de troca de experiências e práticas, os saberes dos professores constituem-se através da reflexão *na* e sobre acção. Neste sentido, a reflexão constante gera uma reconstrução contínua da identidade do professor. Entre os diferentes níveis de reflexividade, o nível crítico favorece a constante reconstrução da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. De acordo com Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1992, p.25).

Neste sentido, Nóvoa considera que a formação dos professores deve propiciar um pensamento autónomo numa perspectiva crítico-reflexiva. Assim, a formação docente abrange três dimensões a) o desenvolvimento pessoal; b) o profissional; c) o organizacional. Este autor considera que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a auto-formação participada e o pensamento autónomo do professor. A formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional. O desenvolvimento organizacional implica conceber a escola como um ambiente educativo, onde se associam o trabalho e a formação do professor no quotidiano escolar. Neste sentido, a formação é indissociável tanto dos projectos profissionais, quanto dos organizacionais (Nóvoa, 1992). Nesta perspectiva, considera-se o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo contínuo desencadeia uma constante reflexão sobre as suas práticas e experiências quotidianas, o que significa a (re)construção dos saberes docentes e, consequentemente, a identidade do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe, segundo Garcia (1997), a valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Este autor considera que “os professores são sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação” (Garcia, 1997, p.150) e apresenta vários modelos de desenvolvimento profissional dos professores: (1) autoformação, (2) reflexão, apoio profissional e supervisão, (3) desenvolvimento curricular, (4) formação centrada na escola, (5) cursos de formação e (6) investigação. Ao considerar que não existe uma relação linear entre cada um desses modelos e uma determinada orientação conceptual, Garcia parte do pressuposto que “um mesmo modelo de desenvolvimento profissional pôde dar lugar a diferentes práticas, em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que neles participam” (p.191).

A prática profissional depende de decisões individuais, de normas colectivas e de normas organizacionais. Das condições que promovem o desenvolvimento profissional dos professores salientam-se a motivação, as experiências vividas, a satisfação na sala de aula, o empenho dos docentes no ensino e o seu contributo para a escola como um todo.

O desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da escola andam de mãos dadas. As escolas não mudam sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem haver transformações no contexto onde trabalham. Para David Hargreaves (1994), trata-se de um *novo profissionalismo*, entendido como síntese do desenvolvimento profissional e organizacional. O desenvolvimento institucional e profissional dependem de vários pressupostos que identifica: currículo e exames nacionais, gestão localizada nas escolas, avaliação, planificação, desenvolvimento profissional centrado na escola, contratualização das relações escola-família (1994, pp 435-436).

De acordo com Simões (2000), as condições *sine qua non* que caracterizam um novo profissionalismo são as seguintes:

- investimento em recursos, tempo e dinheiro;
- o cultivo de tempos e espaços de trabalho colaborativo, de análise e discussão;
- a elaboração de planos de desenvolvimento que incluam objectivos e meios para o alcançar e monitorizar o respectivo progresso;
- o exercício de mecanismos e práticas de autoavaliação e de gestão participada e participativa;
- a participação activa dos professores na concepção e na implementação do sistema de avaliação, na sua própria avaliação e na avaliação dos seus colegas;

- a interligação entre a avaliação dos indivíduos e da instituição, numa perspectiva de política de escola total;
- a formação contínua concebida como uma resposta aos problemas concretos de cada contexto escolar;

O desenvolvimento profissional dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas. A formação contínua de professores não se deve limitar a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das metodologias de ensino. As acções de formação terão que incidir nos contextos em que a prática se configura e no desenvolvimento educativo centrado na organização escolar. São as práticas que ajudam à “emancipação profissional e à consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1992, p.27). De acordo com Canário (1992, p.12), para uma escola organizada em torno de projectos e de equipas pressupõe uma eliminação do paradigma organizacional baseado na concepção taylorista de divisão do trabalho e na circulação vertical da informação. Através do empenhamento no aperfeiçoamento da escola, os professores adquirem conhecimentos e competências profissionalmente relevantes. O envolvimento do maior número possível de actores escolares no desenvolvimento de projectos e na melhoria da qualidade da educação, o incremento da colaboração entre os professores e o reforço da autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas contribuem em grande medida para transformar a escola numa comunidade educativa.

As Culturas Profissionais dos Professores

As culturas mudam com o tempo dependendo da introdução de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do director da escola. Nesta secção daremos destaque às formas de cultura docente, aos modos relacionais e de associação entre os professores, através dos quais os conteúdos das diversas culturas se realizam e se reproduzem.

O Individualismo Profissional.

O individualismo é considerado a forma de cultura dominante entre os professores. De acordo com Hargreaves, o individualismo contém uma pluralidade de sentidos de acordo com Hargreaves: “individualismo tem sido tratado numa forma negativa, na investigação. Os dados sugerem, não uma, mas várias formas de individualismo” (1993, p.57). Baseando-se em Flinders (1993), Hargreaves analisa o individualismo como défice psicológico, como

consequência das condições de trabalho e como estratégia adaptativa. A partir de um estudo de caso realizado através de entrevistas, especifica as diferentes formas que no seu entender pode assumir a cultura de colaboração entre os professores e faz a diferenciação entre individualismo e individualidade e entre isolamento e solidão. O autor apresenta uma tipologia com três modalidades de individualismo, atendendo aos factores que determinam essa prática nos professores:

- o *individualismo forçado* resulta de constrangimentos do contexto de ordem diversa: administrativos, falta de espaço, e outros, que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para fazer de outro modo. Nos horários, a sucessão de tempos estandardizados, por vezes, sem horas comuns entre os professores, conduz a que o professor leccione e planifique sozinho, como nas estruturas de caixas de ovos (*egg-crate*), de que fala Lortie (1975).

- o *individualismo estratégico*, a que Flinders (cit Hargreaves, 1998, p. 193-194) chama *estratégia adaptativa* decorre do professor considerar que esta forma de trabalho traduz um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com uma agenda sobrecarregada;

- o *individualismo programático* traduz uma opção consciente por parte do professor, tomada ou não como reacção defensiva perante ameaças externas, mas apoiada num sistema de princípios de natureza filosófica, ideológica e pedagógica. Este tipo de individualismo é feito em grande medida de escolhas pessoais ditadas pela biografia (história de vida, fase da carreira, socialização profissional). Hargreaves enumera três aspectos deste individualismo: cuidados pessoais (*personal care*), individualidade e solidão. A consideração destes três elementos ajuda-nos a distinguir a diversidade de situações de isolamento, capacitando-nos nomeadamente para perceber quando as causas são predominantemente ditadas pela individualidade do sujeito ou determinadas por circunstâncias externas. Este autor sublinha a ideia de que o individualismo docente não deve ser forçosamente perspectivado como uma patologia marcado pelas “doenças ocupacionais”, onde a terapia recomendada culmina na colegialidade, a nova ortodoxia dos movimentos reformistas. Na perspectiva de McTaggart (1989), os apelos ao individualismo resultam do professor não ter por onde colaborar: o currículo está estandardizado e centralizado, sujeito a avaliação externa, a participação mitigada, o que faz com que se confunda mais com cooptação, enquanto instrumento de gestão orientada por objectivos delineados do exterior. Gomes (1993) reforça a perspectiva de McTaggart, quando afirma que o individualismo constitui a melhor forma de resistir à proletarianização técnica a que o profissionalismo estatal quer reduzir e cita Lima para ilustrar

como a participação passiva ou a não participação são respostas possíveis dentro da organização, perante a impossibilidade e/ou incapacidade de participar na definição das finalidades educativas, por estas se encontrarem no normativo estabelecido.

Através das vivências de professores registadas em entrevistas, Correia & Matos (2001) concluem que os espaços e os tempos da vida privada são frequentemente invadidos pelos espaços e tempos das exigências administrativas do exercício da actividade profissional, não havendo espaço, nem tempo de partilha para o *escutar, o observar e o avaliar*, para a promoção de debates profissionais sobre os dramas vividos na sala de aula. Confrontados com a necessidade de acumularem créditos de acções de formação, de se envolverem em projectos que a legislação impõe como a área escola, os professores deixaram de ter tempo para se reunir em grupo disciplinar. Desta forma,

Os professores parecem já não se reconhecer solidariamente nas estruturas de coordenação disciplinar e interdisciplinar e os novos dispositivos simbólicos (projecto, trabalho em equipa) raramente se instituem como possibilidades de promoção de um debate profissionalmente pertinente, mas induzem antes a produção de “discursos deficitários” e uma multiplicação de tarefas que agravam a dissociação entre a “vivência privada da profissão” e a sua expressão pública (Correia & Matos, 2001, p.18).

Perante esta situação, os professores silenciam o seu sofrimento e reúnem-se de vez em quando em pequenos grupos, para troca de materiais e de experiências. Segundo Correia e Matos (2001) as ideologias profissionais contribuíram para o reforço e cristalização do individualismo sofrido, isto é “elas são expressão de uma “solidariedade profissional” que permite manter o “sofrimento profissional” no limite de suportável sem o transformar, já que este sofrimento não é gerido subjectivamente mas evitado e dissimulado” (p. 214).

Culturas de Colaboração e Comunidades de Prática

Ao basear-se nos contributos que a perspectiva micropolítica pode trazer ao esclarecimento dos processos de colaboração e da colegialidade entre os professores, Hargreaves distingue estes dois conceitos, designando-os respectivamente por *culturas de colaboração* e *colegialidade artificial*. A Figura 3 apresenta resumidamente as características destas formas de cultura docente.

<i>Culturas de colaboração</i>	<i>Colegialidade artificial</i>
Esponânea	Regulada administrativamente
Voluntária	Obrigatória
Orientada para o desenvolvimento (concepção e execução) de projectos	Orientada para a implementação
Difundida no tempo e no espaço	Fixa no tempo e no espaço
Imprevisível	Previsível

Adaptado de Hargreaves, 1998, pp.216-220)

Figura 3. Colegialidade: concepção plural

Nesta forma de cultura, as relações de trabalho entre os professores caracterizam-se por ser: i) *espontâneas* (como grupo social tomam a iniciativa, podendo ou não usufruir de apoio e ajuda da gestão da escola); (ii) *voluntárias* (fora de qualquer constrangimento administrativo, os professores agem colectivamente convencidos de que isso pode ser agradável ou útil); (iii) *orientadas para o desenvolvimento de projectos* (a concepção e execução de um determinado projecto em que estão empenhados é desenvolvido em equipa); (iv) *difundida no tempo e no espaço* (as tarefas não são programadas como actividades regulares, são muitas vezes inesperadas e realizadas numa atmosfera de grande informalidade; v) *imprevisíveis* (os professores imbuídos deste espírito de colaboração cooperam sem muitas vezes terem a noção exacta dos resultados que vão alcançar no final. O processo é sem dúvida mais importante).

Little (1990) identifica quatro tipos ideais de relações colegiais: *contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha e trabalho conjunto*. Estes tipos diferem entre si na frequência e intensidade da interacção que promovem, bem como as situações de conflito que criam e nas formas de influência mútua. A autora entende por trabalho conjunto uma forma de trabalho onde se verificam as seguintes condições: (i) uma responsabilidade partilhada em relação à acção de ensinar (interdependência), (ii) uma concepção colectiva de autonomia profissional e (iii) uma definição conjunta de prioridades e objectivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Neste sentido, as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino são a motivação para a *colaboração*. Os professores sentem-se motivados a participar uns com os outros na medida em que requerem a contribuição para o sucesso do seu trabalho. Para Little, esta é a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino.

As *comunidades de prática* podem ser entendidas como componentes das culturas de colaboração. As comunidades de prática, definidas por Wenger (2002), são grupos de pessoas que partilham uma preocupação; um conjunto de problemas, constituem-se em torno de uma missão ou empreendimento que está sujeito a renegociação contínua. Embora não se encontrem todos os dias, atribuem grande valor aos seus encontros por partilharem informação, pela possibilidade de resolverem os seus problemas mutuamente, expõem as suas ideias, analisarem as suas necessidades e discutirem, de forma reflexiva, experiências e saberes, tanto em interacções formais como informais. Estes grupos não se confundem com equipas ou redes de trabalho, são grupos de pessoas que funcionam graças à sua motivação para participar e intervir, empenhando-se activamente no trabalho e actividades que se

propõem realizar, o que os transforma numa entidade social. O gosto em alargar e aprofundar os seus conhecimentos, constitui uma das características da comunidade prática, que lhes permite desenvolver e possuir um sentido adaptativo à mudança e progredir através de vários estádios de desenvolvimento. Neste sentido, as comunidades de prática são centros de aprendizagem e de construção de conhecimento, que se vai acumulando e partilhando.

Na escola, as comunidades de prática envolvem-se em práticas de colegialidade que provém das situações vividas no quotidiano da escola: debates; troca de experiências; construção de materiais; análise de situações dilemáticas e tomadas de decisão. Segundo Sanches (2003)

Pela natureza das suas práticas partilhadas, as *comunidades de prática* potenciam o quebrar de fronteiras entre disciplinas. E constituem alternativas válidas tanto ao individualismo e isolamento como ao perigo da uniformização do seu trabalho. Representam sobretudo encontro de valores profissionais, espaços de interacção cujas normas são fluidas e informalmente reconhecidas. Mas também uma afirmação de identidades (outras) que se alargam e vão transformando tanto quanto a coesão da comunidade de prática for aumentando e consolidando com relacionamentos de ordem afectiva; de entre-ajuda e cooperação. Em certos casos, a proximidade afectiva constitui mesmo o elemento central de algumas comunidades de prática, chegando a ultrapassar a relação profissional (pp. 15-16)

As comunidades de prática constituídas por alunos e professores permitem ampliar a dimensão relacional e socializadora, por permitir estreitar laços sociais e dar mais visibilidade ao trabalho efectuado no quotidiano da sala de aula, culminando na organização de eventos que ultrapassam as fronteiras da escola e na concretização de intercâmbios com diferentes escolas e com outras instituições e universidades. Desta forma, podem-se constituir num ambiente ao desenvolvimento profissional dos professores e aumentar as competências dos alunos, dando-lhes a conhecer outros horizontes.

Contudo, e como nos alerta Sanches (2003), a organização dos tempos profissionais pode constituir um constrangimento às comunidades de prática: “Parece que os tempos que estas comunidades de prática necessitam não são considerados como tempos legítimos. Continua-se a contar com os professores inspirados e sempre disponíveis quando se trata de fazer algo que é pedido pelos órgãos de gestão da escola” (p.16). A acção colegial das comunidades de prática fica bastante fragilizada no contexto estrutural que a legislação oferece, daí que a investigação realizada tenha encontrado a preferência destas comunidades pelos ambientes informais. Neste sentido, competiria aos órgãos de gestão da escola adoptar posicionamentos que as incentivem e reforcem, de modo a contribuir não só para a sua sobrevivência, mas também para o seu progresso e exercício da sua função de liderança pedagógica.

Colegialidade Artificial

Quando a colegialidade é artificial (Quadro 3), as relações profissionais de colaboração são: (i) *reguladas administrativamente* (a iniciativa não parte espontaneamente dos professores, decorre de uma imposição superior que assim promove reuniões e o trabalho colectivo dos professores); ii) *obrigatórias* (os professores são forçados a trabalhar em conjunto nos grupos disciplinares, conselho e turma, conselho pedagógico); iii) *orientadas para a aplicação* (os professores são persuadidos a trabalhar colectivamente na realização de um determinado projecto concebido por outros (pela direcção, pelas estruturas regionais ou centrais do ministério). A tarefa pode apresentar-se sob a forma de currículo nacional ou de currículos alternativos, por exemplo. Como refere Hargreaves (1998, p.54), noutras circunstâncias, a cooperação colegial confunde-se com *cooptação* administrativa; iv) *delimitadas no tempo e no espaço* (desenrola-se nas salas marcadas para reuniões e sessões colegiais de trabalho, há convocatórias e controlo de presenças); v) *previsível* (a pressão incide no sentido de controlar e reduzir ao mínimo os desvios aos objectivos pretendidos).

A colegialidade artificial contempla obrigatoriedade das relações de colaboração entre os professores, delimitadas no tempo e no espaço, orientadas para o desenvolvimento de projectos nacionais (os programas, a área escola, a avaliação). Dada a carga administrativo-burocrática, os resultados destas acções são previsíveis. A frequência das situações da colegialidade artificial entre os professores tem tendência para aumentar quando a administração tem como objectivo aprofundar o profissionalismo e a autonomia dos professores num movimento do topo para a base. De acordo com Hargreaves (1998)

Trata-se de sistemas preparados para delegar nos professores a responsabilidade colectiva e partilhada pela implementação, e para os obrigar a prestar efectivamente contas a esse respeito, ao mesmo tempo que se atribuem a si próprios a responsabilidade (cada vez mais centralizada) pelo desenvolvimento e imposição dos objectivos, através de regulamentos que incidem sobre o currículo e a avaliação (p.234)

Num trabalho de investigação que incidiu em três vertentes como a utilização obrigatória do tempo para preparação, a realização de consultas a professores de apoio do ensino especial e o treino com pares, Hargreaves aponta duas consequências da colegialidade artificial: *a inflexibilidade e a ineficiência*. A inflexibilidade faz com que os programas não se ajustem aos objectivos e às características das salas de aula. Por sua vez, “os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir, e estão envolvidos em esquemas de treino com pares que não compreendem bem ou que não conseguem fazer funcionar com os colegas adequados” (Hargreaves, 1998, p.234). Os

esforços flexibilizadores da gestão de uma escola para diminuir a falta de empenho dos professores devem convergir no sentido de devolver aos professores competências substanciais ao nível do desenvolvimento e aplicação do currículo.

Balcanização ou Insularização Organizacional

Alguns tipos de colaboração podem dividir os professores separando-os em pequenos grupos insularizados e competitivos entre si, conduzindo-os à *balcanização* do ensino. Esta forma de cultura caracteriza-se por “fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios que são definidos por estas fronteiras e diferenças de poder entre tais domínios” (Hargreaves, 1998, p.266).

A balcanização corresponde ao estado de insularização a que chega um pequeno grupo de professores, organizado segundo uma determinada lógica – equipas de desenvolvimento de projectos; grupos de planificação curricular; equipas do ensino especial. Os professores não trabalham isoladamente, nem com a maioria dos colegas da escola, mas em subgrupos, que apresentam as seguintes características: *permeabilidade baixa* (as fronteiras do subgrupo estão claramente definidas); *permanência elevada* (poucos são os professores que transitam de um subgrupo de um ano para outro); *identificação pessoal* (os indivíduos ligam-se de uma forma especial às subcomunidades em cujo seio a maior parte das suas vidas profissionais decorre e é organizada. Os professores identificam-se mais com o Grupo Disciplinar a que pertencem e com as disciplinas que leccionam do que com a sua formação académica) e *facção política* (os professores dos alunos mais velhos têm mais status e recebem mais recompensas do que os que trabalham com alunos mais novos; o mesmo acontece com os professores de determinadas matérias que se vêem reforçadas relativamente a outras (científico versus humanidades).

Nas culturas balcanizadas há ganhadores e perdedores, o que vai ao encontro dos modelos políticos que apresentam a organização como arena. Desta forma, os professores de graduação profissional mais elevada podem escolher o horário, seleccionando o turno e as turmas com que mais gostam de trabalhar. Por sua vez, os professores de determinadas disciplinas científico e tecnológico, dado o carácter prático destas disciplinas têm à sua disposição material mais diversificado que os professores de Humanidades, para desenvolver aulas práticas.

A balcanização é uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente das especialidades disciplinares. Segundo Hargreaves (1998), as estruturas balcanizadas não favorecem o desenvolvimento de alguns aspectos essenciais ao

funcionamento da escola: os recursos humanos necessários à criação de uma aprendizagem flexível nos alunos; o desenvolvimento profissional do pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade educativa. Na procura de soluções, Hargreaves defende que o antídoto organizacional mais apropriado para a balcanização das escolas será o *mosaico fluido*.

O Mosaico Fluido e a Reestruturação

O modelo do mosaico fluido pressupõe criar fronteiras organizacionais flexíveis com capacidade de adaptação às solicitações, às pressões e desafios do mundo actual. Este modelo organizacional explora as ambiguidades, buscando, na colaboração, a solução para enfrentar com êxito o enorme esforço que as mudanças actuais exigem. Os professores são constantemente solicitados a colaborar em mais do que uma lógica sub-grupal, dando largas à sua capacidade criativa e exercitando a sua flexibilidade profissional. Assim, a pertença a subunidades pode mudar ao longo do tempo e as lideranças deverão ser rotativas ou eleitas. As escolas secundárias devem enveredar pela transparência e pela ética:

As escolas secundárias, enquanto organizações que aspiram ao estatuto da pós- modernidade, não precisarão de reprimir os conflitos, como muitas fazem hoje, mas sim de discuti-los e resolve-los continuamente. Os procedimentos honestos, democráticos e éticos relativos à tomada de decisões e à resolução de conflitos são, neste sentido, uma componente essencial do ensino nas escolas secundárias do futuro (Hargreaves, 1998, p.270).

Nesse sentido, os professores envolver-se-ão de forma frequente e continuada, em conversas sobre as suas práticas de forma a criarem uma linguagem partilhada adequada à complexidade da actividade de ensino. Como acentua Little (1982, pp.12-13), os professores conjuntamente com os responsáveis pela administração devem planificar, investigar, preparar e avaliar materiais e observarem as aulas uns dos outros. O uso de novos modelos organizacionais obriga os indivíduos a romper com hábitos adquiridos, com rotinas e lógicas instaladas, mudanças que exigem reaprendizagens nos mais variados aspectos da acção escolar. Neste contexto, a direcção das escolas desempenha um papel determinante na facilitação das condições para a mudança, promovendo a colaboração dos professores na tomada de decisão.

A evolução das culturas profissionais é um processo lento e difícil que implica superar alguns obstáculos. De acordo com Sanches (2000), a colegialidade é um processo social orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional colectiva, constituindo a mobilidade dos professores um obstáculo ao desenvolvimento da cultura de colegialidade. Para além disso, aponta a necessidade de reestruturação dos tempos e dos

espaços organizacionais, bem como a existência de incentivos e apoio aos professores por parte da direcção da escola e dos parceiros sociais. Também Hargreaves (1998) sublinha como a mudança engloba dilemas importantes que envolvem escolhas éticas e políticas acerca dos valores e finalidades essenciais da educação e do papel da escola. No centro desses dilemas, situa-se uma escolha fundamental entre a tendência para retomar o controlo burocrático e a via que tenderá de conferir poder aos professores na sua área profissional.

Síntese

A constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares implicou a reorganização das relações de trabalho nas escolas e um novo espaço de acção profissional para os professores. A identidade dos professores é fortemente influenciada pelos contextos de ordem social, política, organizacional e das próprias comunidades de prática, onde exercem o seu trabalho. As comunidades de prática influenciam a vida política e pedagógica da escola e podem desencadear a mudança organizacional. Em função das orientações macropolíticas e das respectivas interpretações, os professores ora agem sobre o domínio da lógica burocrática do controlo, ora seguem a lógica profissional da autonomia.

Nas escolas secundárias é frequente encontrar-se a cultura balcanizada. Nesta cultura dá-se importância à ligação a um grupo de colegas, com os quais se passa mais tempo e se sente mais próximo. A cultura designada usualmente de colaborativa caracteriza-se pela cooperação e interdependência entre os professores, onde os problemas são partilhados e que tem vindo a ser sugerida como alternativa ao individualismo. O individualismo é a forma cultural dominante entre os professores e caracteriza-se pelo desenvolvimento de atitudes que se traduzem na valorização do trabalho na sala de aula; no afastamento de causas comuns e na protecção de qualquer compromisso com projectos que possam afectar a tranquilidade ou a abordagem relativamente às suas práticas. Em suma, a comunidade docente não é um todo homogéneo. Os diferentes estudos sobre as culturas profissionais dos professores têm vindo a confirmar a existência de múltiplas formas no interior da comunidade docente. Neste enquadramento teórico de base deste trabalho de investigação englobamos os conceitos de identidade profissional e de formas de cultura que nos permitem caracterizar o funcionamento dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares.

CAPÍTULO III

REVISÃO DA LITERATURA

Este estudo incidiu sobre as lógicas que emergiram no processo de constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares e analisar as dinâmicas de acção que se estabeleceram entre o conselho pedagógico e o departamento curricular através da função exercida pelo coordenador de departamento. A revisão da literatura divide-se em três secções relacionadas com as questões estruturantes do problema da investigação. Na primeira secção apresentam-se estudos portugueses sobre a participação docente na construção da autonomia da escola, sob os Decreto-Lei 172/91 e Decreto-Lei 115 A /98 de 4 de Maio. O Decreto-Lei 172/91, embora só tenha sido aplicado experimentalmente nalgumas escolas foi o primeiro a estabelecer configurações multidisciplinares dos departamentos curriculares. Desta forma, pareceu-nos pertinente considerar estudos sobre a autonomia da escola com a implementação destes dois decretos, de modo a encontrar pontos comuns e divergentes. Na segunda secção apresentamos contributos da investigação sobre os contextos organizacionais e as dinâmicas internas das comunidades docentes. A terceira secção engloba estudos sobre o funcionamento dos departamentos curriculares e o papel do coordenador do departamento. Os departamentos curriculares poderão ser contextos favoráveis às práticas de colegialidade e apresentam várias formas de colaboração no seu interior. Neste sentido, procurou-se dar relevo à organização, ao funcionamento dos departamentos, nomeadamente em relação ao papel do coordenador do departamento e ao modo como a liderança intermédia exercida influencia o funcionamento dos departamentos e a vida organizacional da escola.

A Participação dos Professores na Construção da Autonomia da Escola

As dinâmicas e as lógicas de acção dos professores na construção da autonomia da escola assumem relevância fundamental, na medida em que determinam o sentido do funcionamento do estabelecimento de ensino. Os estudos sobre a participação dos professores na construção da autonomia evidenciam a influência destes relativamente aos outros actores educativos e as interações organizacionais entre o conselho pedagógico e os grupos disciplinares.

O estudo de caso sobre a reforma da administração escolar realizado por Afonso (1994) centrou-se na análise da estrutura e funcionamento diário de uma escola básica do 2º e 3º ciclo

e teve como objectivo identificar as expectativas, os interesses e as estratégias dos vários intervenientes (professores, alunos, encarregados de educação e autarquias) durante o processo de mudança organizacional implementado pelo Decreto-Lei 172/91. O problema específico em consideração foi o processo político no qual vários actores competiam pela influência e controlo da estrutura directiva da escola. O conteúdo dos documentos normativos oficiais emitidos pelas direcções gerais e regionais enviadas às escolas foi analisado, de modo a fornecer dados centrados nas normas e regulamentos em vigor e comparados com o funcionamento e a organização da escola. As outras fontes de dados foram as actas das reuniões do Conselho Pedagógico “partindo do princípio que tal conselho era a principal arena para a definição e para a confrontação política dentro da escola” (Afonso, 1994, p.165) e as actas dos conselhos de turma, para conhecer assuntos relacionados com a indisciplina e o aproveitamento dos alunos. Os dados obtidos dos outros intervenientes foram recolhidos directamente, através da observação, da realização de entrevistas não estruturadas e da aplicação de questionários aos professores, alunos e encarregados de educação.

A análise identificou um conjunto de disfunções organizativas: 1) problemas de liderança organizativa significativa dos professores em resultado da colegialidade imposta pela cultura igualitária dos professores; 2) falta de autonomia do gestor escolar resultante da pressão regulamentadora da burocracia ministerial, bem como da pressão dos professores para a “normativização” da vida escolar; 3) predomínio de procedimentos de gestão burocráticos em vez de objectivos organizativos; 4) fraca atenção e sentido de responsabilidade do director executivo perante a comunidade, resultante do pouco envolvimento dos encarregados de educação e da não existência de mecanismos de avaliação tanto internos, como externos. A investigação mostrou que a reforma da administração representou uma estratégia do Ministério para reforçar o poder dos encarregados de educação, autoridades locais e alunos através de um novo órgão de direcção de escola – o conselho de escola.

Ao longo da análise foi-se tornando claro que o poder das clientelas latentes (encarregados de educação e alunos) não foi resultado da sua crescente consciência sobre a necessidade de proteger os seus interesses. Na escola, o poder dos pais foi dado através do decreto da reforma e não pretendido activamente, manifestando-se pontualmente. Também se registou pouco envolvimento e empenho dos alunos na resolução dos problemas escolares. Por sua vez, os professores mostraram uma forte influência, nomeadamente ao nível do conselho pedagógico, onde por vezes emergiram os conflitos com o conselho directivo, o que implicou por parte deste uma posição defensiva, enfrentando a crítica e o antagonismo dos professores.

Os professores concebiam o seu trabalho lectivo como sendo a verdadeira base da sua influência política e poder na escola. O autor verificou que existia uma cultura de colegialidade fortemente implantada, que não era mais do que os professores defenderem a sua própria autonomia, isto é, a sua capacidade de exercerem o poder gerindo as margens de incerteza que o sistema não conseguia preencher. Foi na defesa dessa autonomia, que residiu a fonte de maior resistência dos professores a um novo modelo de administração escolar que contemplava a partilha de poder com outros parceiros da comunidade educativa.

Ao assumir também a escola como uma organização política, o estudo de caso realizado por Costa (1998) procurou valorizar as estratégias dos actores e as suas práticas para identificar obstáculos, ambiguidades e inconsistências na participação no conselho pedagógico e no contexto escolar. O investigador aplicou uma estrutura de investigação qualitativa para a recolha das representações dos inquiridos no que se refere à vida diária da escola e às mudanças que se aguardavam na estrutura da administração escolar com a aplicação do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio. O estudo revelou que a participação da comunidade educativa no conselho pedagógico era unicamente representada pelos professores, faltando a participação dos representantes dos alunos e dos pais. A análise indicou uma concepção burocrática da actividade docente aliada a uma certa falta de inovação na organização pedagógica e administrativa da escola. O funcionamento burocrático acabou por dificultar a participação e contribuir para condutas conformistas e desmotivadoras, por parte de alguns professores. Alguns professores manifestaram descontentamento por pertencerem ao conselho pedagógico, uma vez que tinham o cargo de delegado de disciplina. Este grupo foi o que menos interveio nas reuniões do conselho pedagógico. Para além deste *deficit* de participação e de autonomia, o funcionamento do conselho pedagógico não era colectivo, nem democrático, por apenas participarem os professores. A finalizar o estudo, Costa (1998) propõe a promoção do relacionamento entre a escola e os parceiros comunitários, através da criação da associação de pais e da formação adequada para os directores de turma e que dentro das competências a exercer pelo conselho pedagógico, que se considere este como órgão de apoio e orientação das decisões a executar pelo órgão de direcção executiva.

Os estudos de avaliação externa da aplicação do Decreto-Lei nº 115 A/98, coordenados por Barroso (2001), concluíram que a primeira fase do processo de transição para o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (RAAG) se concretizou com sucesso. O envolvimento dos professores nos processos eleitorais, na constituição dos órgãos de direcção e gestão e na elaboração do regulamento interno e do projecto educativo permitiu que o processo

se concretizasse nos prazos estabelecidos. Este envolvimento, concretizado “ num contexto de cepticismo e de desconfiança em relação às intenções das autoridades governamentais a respeito das mudanças em curso” (Afonso & Viseu, 2001, p.72) visou garantir o funcionamento das escolas e manter o controlo do corpo docente na estrutura da gestão escolar. Assim, nos processos eleitorais para a comissão executiva instaladora, predominou a apresentação da lista única de candidatos, numa lógica de consenso, eventualmente ditada pelo interesse em consolidar o referido controlo e uma linha de continuidade em relação aos anteriores órgãos de gestão. O processo de eleição da direcção executiva também valorizou os consensos e as convergências e os docentes constituíram a maioria dos votantes. O modelo colegial para a direcção executiva foi a opção generalizada e a formação pós graduada foi considerada ainda irrelevante, sendo a experiência a principal fundamentação da qualificação dos candidatos.

Nas assembleias de escola, a representação docente foi maximizada, mantendo-se no limite máximo autorizado, enquanto a representação de pais e encarregados de educação se aproximou dos limites mínimos impostos. A assembleia de escola média tinha aproximadamente 15 elementos, metade dos quais professores. Em quarenta por cento das 128 escolas analisadas, o conselho pedagógico era constituído por 16 ou mais elementos, aproximando-se do limite previsto por lei (20 elementos). E parecia ser entendido como o órgão central no processo de tomada de decisões. Em cerca de 16% das escolas, este órgão era constituído por um número igual ou inferior a dez elementos. Em todas as escolas havia um predomínio dos elementos docentes, cerca de 77%, representado pelos departamentos curriculares. O facto do número das estruturas de coordenação disciplinar ser superior ao das estruturas de coordenação educativa evidencia que o conselho pedagógico manteve o seu perfil clássico de órgão de representação do corpo docente e de escola organizada com base com base em grupos disciplinares e não em equipas educativas. Na opinião dos autores é um indicador que a actividade escolar se encontra centrada no ensino das áreas disciplinares e não no processo e aprendizagem dos alunos.

As interações organizacionais entre o conselho pedagógico e os grupos disciplinares foram estudadas por Pinto e Sanches (2002), num projecto sobre os processos de construção da autonomia da escola. A metodologia adoptada foi o estudo de caso levado a cabo em 2 escolas do ensino básico e secundário localizadas em duas cidades de província. A investigação envolveu diversos processos de recolha de documentos, de observação não participante e de entrevistas realizadas em profundidade aos órgãos de gestão e a professores. Da análise dos

resultados emergiu a caracterização das interacções dos grupos disciplinares e as interacções e formas de regulação que se estabelecem no processo educativo. O artigo analisado centra-se apenas no conjunto dos resultados da primeira dimensão e nos dados obtidos apenas numa das escolas, a *Escola do Castelo*. No âmbito dos grupos disciplinares, as dificuldades sentidas estavam relacionadas com a estrutura do funcionamento da escola, sobretudo com a ausência de espaços e tempos organizacionais comuns, que possibilitassem a partilha de ideias e até de materiais. Os professores participavam mais em iniciativas que se integravam na cultura tradicional da escola, como jornadas culturais e desportivas e tinham mais dificuldade em se integrar em grupos de trabalho para a gestão curricular da respectiva disciplina, na qual predominava uma lógica de carácter individualista. Na *Escola do Castelo* gerava-se mais facilmente trabalho colegial para projectos interdisciplinares, apesar de terem carácter mais efémero do que para os projectos desenvolvidos pelos professores do mesmo grupo disciplinar. No entanto, a prevalência das relações formais, ao nível do delegado de grupo conduzia a que muitas vezes não ocorresse articulação entre os diferentes grupos disciplinares. A análise dos dados evidenciou que, se por um lado, a estabilização dos docentes propiciava um forte conhecimento mútuo, por outro, favorecia também a ritualização e formalização na coordenação das actividades, em prejuízo do aprofundamento das questões pedagógicas das respectivas disciplinas. O dilema da representatividade dos grupos disciplinares no conselho pedagógico contribuía para que se estabelecesse articulações fracas entre estes dois órgãos. Os autores concluem que a anomia dos grupos parecia coexistir com alguma perda de autoridade do conselho pedagógico e identificaram a prevalência de temáticas de origem ministerial na agenda organizacional e pedagógica da escola.

O estudo realizado por Ferreira (2001) numa escola básica e secundária (C+S) teve como objectivo conhecer como é que o quadro normativo da administração das escolas contribuía para um maior envolvimento dos professores nas actividades organizacionais de escola. O estudo foi realizado numa escola constituída por 170 professores pertencentes a 12 departamentos curriculares que, por sua vez integravam 18 grupos disciplinares. Os departamentos curriculares eram de dimensão variável. Os dados obtidos a partir de entrevistas e de um questionário salientaram que a participação dos professores na vida da escola seria maior se ocorresse desburocratização nas actuais rotinas e um aumento da autonomia financeira da escola. Os professores referiram como factores condicionantes da participação a elevada mobilidade dos docentes, a falta de autonomia pedagógica da escola, a falta de informação sobre os assuntos da escola e da profissão e a redução do poder profissional dos

professores induzido por este modelo de gestão. Na opinião da maioria dos professores, os departamentos curriculares mantiveram grande parte das competências atribuídas aos grupos disciplinares previstas no modelo de gestão anterior, não introduzindo mudanças nas práticas organizativas. A maioria dos respondentes considerou que as ordens de trabalho das reuniões de departamento curricular eram constituídas por um grande conjunto de informações emitidas pelo conselho pedagógico e pela análise e discussão da organização pedagógica da escola, assumindo menor relevo a planificação das unidades didáticas e a definição dos critérios de avaliação, bem como a troca de materiais de ensino. Neste sentido, o departamento curricular destacou-se mais como estrutura de apoio pedagógico, do que como produtor e organizador de actividades pedagógicas na escola. O estudo revelou que os professores tinham uma imagem positiva da sua participação na vida da escola, espírito de solidariedade e companheirismo. Os professores mais envolvidos nas actividades organizacionais da escola foram os mais críticos deste modelo de administração escolar, devido às limitações e constrangimentos com que a escola se debatia (orçamento, contratação de recursos humanos e organização pedagógica). Os docentes mais jovens mostraram-se mais flexíveis às alterações introduzidas. Contudo, se por um lado, o corpo docente se encontrava implicado na vida da escola, por outro pareceu comungar das mesmas atitudes idiossincráticas, características do modelo liceal e que têm mantido os professores nas suas "*torres de marfim*" (p.194), desligados do trabalho em equipa e de uma reflexão pedagógica e organizacional. Para esta situação contribuíam decisivamente, a falta de espaços, de tempos, condições para o trabalho colectivo e a desconfiança face às reais intenções do poder central para a direcção e a gestão das escolas.

Em síntese, na implementação dos mais recentes modelos de administração e gestão escolar os professores procuraram manter o controlo nas escolas. Na assembleia de escola e no conselho pedagógico, os professores garantiram o maior número de docentes aproximando o número aos limites máximos decretados. A criação de departamentos curriculares implicou uma nova morfologia do conselho pedagógico. No entanto, os departamentos curriculares mantiveram grande parte das competências dos grupos disciplinares e não introduziram mudanças nas práticas.

Contextos Organizacionais e as Dinâmicas de Acção nas Relações de Trabalho

As dinâmicas que os professores estabelecem nas relações de trabalho configuram formas culturais diversificadas. Os trabalhos produzidos no âmbito das culturas docentes têm vindo a apresentar tentativas de categorização como o individualismo, a balcanização e a

colegialidade, mostrando que a formação de identidades profissionais é fortemente influenciada pelo contexto organizacional da escola, pelos desafios provenientes do meio exterior e pela liderança exercida pelo director da escola.

O Individualismo

A investigação realizada por Sarmento (2000) centra-se em três escolas inseridas em contextos sócio demográficos distintos: área rural de montanha; núcleo central de cidade e o espaço semirural de agricultura com indústria, derivando daí a designação: Escola da Serra do Fojo; Escola do Centro Cívico e Escola da Aldeia do Rio. A escolha destes contextos foi intencional por se defender que “a inserção contextual das escolas pode ser um factor da sua identidade, sobretudo se ela assumir os valores locais como inerentes ao seu próprio projecto educativo (Sarmento, 2000, p.251). O autor analisa a organização escolar, tendo subjacente as lógicas de acção nos modos de monitorização da acção organizacional na escola. Na análise das relações de trabalho dos professores através da tipologia proposta por Hargreaves (1998), Sarmento notou que na Escola do Centro Cívico ocorria situações caracterizadas pelo isolamento e pelo individualismo, embora alguns professores lutassem para que a cooperação fosse um valor a preservar e condição necessária à edificação de uma escola de projecto. Por sua vez, as culturas de cooperação pareciam funcionar como padrões das relações de trabalho nas outras duas escolas. O investigador contrasta as seguintes diferenças entre as três escolas: 1) o projecto e o sentido para a acção; 2) factores organizacionais e de direcção e gestão das escolas; 3) interpretação do mandato político que as escolas são chamadas a desempenhar. O modo como nas três escolas se manifestaram micropolíticas de escola e como o mandato político da acção educativa era interpretado tinha implicações fundamentais para a concretização da autonomia da escola primária. Além disso, enaltece a comunidade educativa como espaço potencial de realização da escola democrática e da defesa dos direitos da criança.

Através da análise de alguns testemunhos de professores, Correia e Matos (2001) diagnosticaram um novo individualismo profissional. Embora, no exercício profissional, o individualismo seja uma das características mais marcantes da profissionalidade docente, tende, na actualidade, a ser diferente, por o professor *ser alguém que está e que vai à escola* (p.92). As necessidades de formação tendem a imputar aos professores deficits de formação profissional e consequentemente a responsabilizá-los pela crise de escolarização. Na actualidade, os professores estão sujeitos a um conjunto de solicitações sociais que

transcendem a “esfera da influência da escola”. Ao longo das entrevistas, os professores deram a conhecer que a revalorização da profissão passa por uma valorização das funções de avaliador, por considerarem que a imagem negativa da profissão advém em parte de baixar a fasquia do grau de exigência dos conhecimentos aos alunos, enquanto que, para outros professores, passa pela reposição do papel do professor, enquanto transmissor de conhecimentos.

A sala de aula foi percebida como o “*espaço de refúgio*”, onde o espaço privado se sobrepõe ao espaço profissional. Os problemas vividos na sala de aula estão frequentemente associados a angústias e a medos, o que faz deste espaço, lugar de insegurança e consequentemente de sofrimento profissional. Para Correia e Matos (2001), a crescente dificuldade em se constituírem espaços de comunicação e de debate profissional sobre os dramas vividos na privacidade da sala de aula, tende a prolongar-se na solidão do quotidiano dos professores, contribuindo decisivamente para o *sofrimento organizacional*.

A análise do individualismo docente e o trabalho colegial foram objecto de estudo realizado por Mendes (1999) numa escola secundária portuguesa localizada num meio urbano. A recolha de dados ocorreu numa escola com um corpo docente de 219 professores, distribuídos por quatro departamentos curriculares: Ciências Exactas e da Natureza e Tecnologias; Línguas; Ciências Sociais e Humanas e Expressões. O estudo consistiu em entrevistas aos chefes de departamento e um questionário a todos os professores. Ao analisar o que mudou em dez anos no trabalho dos professores (1986-1996) verifica que as transformações ocorridas não afectaram de forma igual o trabalho de todos os professores. A nível geral, os professores consideraram que houve exigências, por parte do Ministério de Educação para uma maior flexibilidade de estratégias e de maior envolvimento em projectos interdisciplinares. Ao nível da sala de aula, o nível de conhecimentos exigido foi diminuindo. O número de alunos foi aumentando, devido à massificação do ensino e procurou-se uma maior proximidade com os alunos com a substituição do director de ciclo pelo cargo de director de turma. De acordo com os dados obtidos, o autor considerou que a rotatividade do delegado de grupo também foi posta em causa com a aplicação do Decreto-Lei 115 A /98, por a eleição do chefe de departamento ser feita a partir de todos os elementos que o constituem, reduzindo a probabilidade da rotatividade, mesmo nos departamentos de menor dimensão. Os resultados obtidos mostraram que os professores com funções de coordenação não assumiam a condição de líderes perante os colegas, ou por outras palavras não se reconhecendo, nem são reconhecidos como “*primus inter pares*” (p.456). Existia um forte pendor igualitarista que

dominava o pensamento dos professores. Os professores travavam entre si lutas por vantagens pessoais diversas (um horário no turno mais apetecido, leccionar no nível preferido ou que lhe dá mais jeito ou naquele que dá mais redução da carga horária), por mais recursos para o grupo disciplinar, mas também por reconhecimentos simbólicos (envolvimento em iniciativas) e por vantagens científico pedagógico, nomeadamente ao nível da construção dos horários.

A sala de professores desempenhava na escola a função de antítese da sala de aula, por ser espaço de socialização, casa comum, território disputado, centro de controlo e de aprendizagem das novas tecnologias, no caso do Liceu. Das razões invocadas pelos professores para não trabalharem de forma colaborativa destacaram-se por ordem decrescente: não existir espaços na escola; não ter tempo para estar com os colegas; considerar que trabalhar em equipa é perda de tempo; não haver ambiente; os responsáveis não tomarem a iniciativa e gostar mais de trabalhar sozinho. O autor conclui que o privatismo domina na sala de aula ao nível da tecnologia clássica de ensino (um professor/uma turma/um espaço/um tempo próprio) e que a preparação de aulas era feita predominantemente em casa. Na actualidade, o trabalho dos professores estende-se também a áreas reconhecidamente administrativas e entendidas como “trabalho de secretaria”, como por exemplo a constituição de turmas. O trabalho dos professores é hoje caracterizado por uma indesmentível diversificação das tarefas. À medida que se intensifica a massificação e a heterogeneidade das populações escolares, tem havido uma alteração das funções sociais da escola e da relação desta com os saberes e consequente intensificação do trabalho docente.

Contexto Organizacional e as Comunidades de Prática

As comunidades de prática caracterizam-se pela participação, pela reflexão conjunta sobre as práticas e por um forte compromisso com os objectivos do grupo. Os estudos neste âmbito têm mostrado como as interacções profissionais potenciam maior envolvimento e empenho dos professores em contextos de mudança curricular.

A investigação de caso múltiplo, realizada por Little, Horn e Balett (2002) possibilitou aprofundar o significado de comunidade profissional. O estudo envolveu os grupos disciplinares de Inglês e de Matemática, mais especificamente os grupos de Álgebra e de Literacia Académica e o grupo de Humanidades (Inglês e História) e de Matemática. As questões de investigação incidiram sobre as vertentes da prática de ensino que são visíveis em conversas extra aula e em que medida a interacção profissional facilita ou constrange os

professores em lidar com os problemas de ensino e da aprendizagem. Uma das escolas caracterizava-se por apresentar uma comunidade profissional com larga experiência em implementar a reforma e envolver todo o corpo docente. Na outra escola, apenas os Departamentos de Inglês e Matemática eram considerados como colaboradores e inovadores. A investigação etnográfica permitiu examinar as dinâmicas de interacção colegial dos professores possibilitando uma visão das suas concepções de trabalho, prioridades educativas e experiências. Os professores preocupavam-se com o sucesso dos alunos e sentiam a responsabilidade em colaborar. Contudo, os grupos apresentaram algumas diferenças enquanto comunidades de prática, nomeadamente na concepção de trabalho colectivo e no estabelecimento de rotinas. As experiências individuais da sala de aula eram avaliadas como contributos para o saber colectivo. Num grupo disciplinar, os professores que não queriam ter a responsabilidade de conduzir os alunos ao sucesso eram marginalizados. As obrigações colectivas sobrepunham-se à autonomia individual. Em outros grupos, a autonomia individual prevaleceu, os conflitos surgiram e foram resolvidos a nível individual. Os níveis de colaboração eram insuficientes para criar obrigações colectivas ao nível da prática da sala de aula, como nos casos dos grupos de Matemática e de Humanidades.

Neste estudo também se verificaram diferenças quanto ao apoio organizacional dado pelos directores da escola. O desejo de enfrentar as adversidades e pressões externas inerentes à reforma educativa permitia aos professores de Álgebra e de Literacia trabalhar, sem apoio organizacional. Na outra escola, os professores tinham apoio financeiro e horas para trabalharem em conjunto, fora da sala de aula. Nas entrevistas, os professores expressaram queixas relacionadas como o compromisso do trabalho interferia no apoio à família. Os coordenadores destes departamentos descreveram o seu papel como criadores de uma “bolha” dentro da escola, que tinha como objectivo obter bons resultados nos testes dos alunos. Em síntese, as comunidades de prática analisadas, embora expressassem entusiasmo pelo trabalho colaborativo e exibissem níveis elevados de envolvimento na reforma, diferiam umas das outras no apoio à formação de professores e à prática da sala de aula. As investigadoras concluíram que quanto maior for a compatibilidade e a congruência das concepções individuais de trabalho dos professores, maior era o envolvimento nas comunidades de prática. As relações complexas entre a identidade, a comunidade e o empenho do professor tornavam-se substancialmente importantes para a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos nas escolas secundárias.

Num estudo desenvolvido em duas escolas, na região da grande Lisboa e na região de Évora, Santos, Canavarro e Ponte (s.d.) analisaram a aplicação programa reajustado de Matemática, para o ensino secundário, tendo como objectivo equacionar as dinâmicas de trabalho criadas, os aspectos mais valorizados pelos professores e as mudanças introduzidas na prática lectiva. Os resultados evidenciaram que os programas reajustados e o uso de calculadora gráfica vieram criar novas dinâmicas de trabalho conjunto entre os professores, ora reforçando uma prática de colaboração já existente numa das escolas, ora contribuir para novas interações com outros grupos, como o de estágio e o de projecto, pondo em destaque o papel do delegado de grupo. Na sua maioria, os professores reconheceram as vantagens e a mais valia que lhes trouxe este tipo de trabalho, por terem podido aperfeiçoar técnicas e de nele implicarem mais professores. Os órgãos de gestão da escola criaram condições para a concretização do projecto e reconheceram e valorizaram o trabalho desenvolvido. Os autores concluem que é fundamental estimular e apoiar a criação e consolidação de dinâmicas de colegialidade docente nas escolas, nomeadamente em processos de mudança curricular.

As Culturas Docentes Balcanizadas

A balcanização causa separações, enquanto forma de cultura. Ela prevalece em escolas secundárias em que os professores trabalham de forma isolada, comportando-se como ilhas na organização escolar. Os estudos de Hargreaves (1998) salientam como a balcanização coloca problemas aos directores de estabelecimento de ensino que desejem promover uma visão mais alargada do profissionalismo e como a existência de subgrupos no interior dos departamentos conduz a tensões micropolíticas para obtenção de poder e influência. Através de dois casos estudados em duas escolas secundárias na província de Ontário, Hargreaves ilustra como os professores de duas escolas secundárias reagiram a uma decisão política decretada ao nível provincial. O estudo teve por base entrevistas realizadas aos directores das escolas, a professores de Inglês, Francês, Matemática, História/Geografia, estudos tecnológicos e estudos familiares que tinham leccionado num dos dois anos lectivos anteriores, e, ainda, consultores e orientação e de educação especial. As entrevistas semiestruturadas seguiram um guião que se centrou nas relações de trabalho que os professores mantinham com os seus colegas, as suas perspectivas e práticas relativamente à sua carreira, à pedagogia na sua disciplina e à eliminação da estratificação por aptidões e outras formas de agrupamento de alunos.

No momento da realização deste estudo, numa das escolas, o corpo docente não estava minimamente entusiasmado com o programa de eliminação da estratificação por aptidões. A maioria dos professores identificava-se muito com o ensino da sua disciplina. As identidades pedagógicas consubstanciavam-se na ideia da prática ser realizada incidindo fortemente nos conteúdos programáticos. O processo de tomada de decisão de escola era desempenhado pelos coordenadores de departamento. Os departamentos curriculares de menor dimensão tinham pouca influência nas políticas e nos processos de tomada de decisão de escola. A implementação do programa teve dois tipos de consequências: os alunos de *status* social mais baixo foram relegados para disciplinas e cursos de status inferior, tendo aumentado a marginalização desses alunos e das disciplinas que frequentavam; as inovações e as mudanças que ocorreram em cada departamento curricular foram invisíveis ao nível da escola, por os departamentos e os seus professores estarem fortemente isolados entre si. A longa permanência do corpo docente e a baixa permeabilidade entre os departamentos caracterizaram a balcanização existente nesta escola. Hargreaves, interpreta estes resultados, salientando que com este caso se pode aprender que os melhores recursos de uma escola para a mudança são os professores e que as estruturas departamentais balcanizadas tendem a esgotar estes recursos, fechando-os e isolando-os.

A outra escola está localizada nos subúrbios de uma grande área metropolitana, era uma escola recente e inovadora. A escola surgiu com o propósito de implementar um sistema concebido para facilitar a transição dos alunos do nível elementar para o secundário. Os professores estavam empenhados e apaixonados pelo seu trabalho, tendo sido especialmente contratados para implementar o modelo e realizar um conjunto de outras mudanças, no âmbito da avaliação e da orientação dos alunos. Os professores reuniam-se regularmente para discutir e analisar assuntos, funcionando, sobretudo como um grupo de docentes do 9º ano. As disciplinas existentes na escola foram divididas em dois grupos: nucleares e exploratórias. Esta divisão teve por base a quantidade de tempo que lhe era destinada no horário e a importância atribuída pelos professores e pelo director da escola. Este modelo de organização escolar coexistia com a departamentalização curricular tradicional. Após um período de tempo, os professores foram autorizados a reagrupar-se segundo a lógica departamental. As diferenças e status entre as disciplinas mantiveram-se (nucleares e exploratórias), tendo-se desenvolvido facções micropolíticas para lidar com a existência de desigualdades entre os que estavam inseridos no projecto (*os de dentro*) e os outros (*os de fora*).

Hargreaves concluiu que as estruturas de departamento existentes eram problemáticas e até contraproducentes por coexistirem com a divisão dos professores, de acordo com a aptidão dos alunos. A pressão para implementação do modelo num curto espaço de tempo, por entidades externas à escola fomentaram a balcanização em *Lincoln Secondary*, opondo os professores que tinham uma forte influência junto do director, “os de dentro”, aos que não a tinham, “os de fora”. Desta forma, *Lincoln Secondary* gerou outra forma de balcanização do ensino. Com este caso, refere Hargreaves: “Também aprendemos que as tentativas de imposição de visões singulares em organizações grandes e complexas, como são as escolas secundárias, podem dividir e cegar, mais do que unir e iluminar” (1998, p.265). O estudo destes dois casos mostra-nos como a balcanização sustenta e é sustentada pela especialização disciplinar e pela marginalização das disciplinas de carácter mais prático. Esta configuração restringe a aprendizagem organizacional, a mudança educativa e perpetua os conflitos e as divisões existentes nas escolas secundárias.

O estudo realizado por Lima (1997) em duas escolas secundárias localizadas numa das ilhas açorianas tem como pressuposto que o grupo disciplinar constitui uma importante fonte de formação de subculturas nas escolas secundárias. Durante o ano lectivo de 1994-95, o investigador analisou as relações profissionais no interior de cada departamento disciplinar e entre os diferentes departamentos da *Escola Azul* e da *Escola Verde*. Lima recorreu à técnica de entrevistas, questionários e sociogramas para avaliar a frequência das interações profissionais. O autor analisou a percentagem média de colegas com quem os professores falavam sobre o comportamento dos alunos, as interações colegiais que envolviam um conjunto de actividades como a planificação conjunta de aulas, a troca de materiais, conversas sobre a prática docente e o desenvolvimento de materiais. A análise desta informação foi efectuada por departamentos disciplinares. Os resultados revelaram que, nestes dois estabelecimentos de ensino existiam poucos departamentos onde a interacção colegial com os colegas da escola era, simultaneamente, intensa e abrangente. As duas escolas também eram semelhantes no que respeita ao nível das interações intradepartamentais representavam no total de interações mantidas pelos professores, ao nível do estabelecimento de ensino. Em ambas, os professores envolviam-se mais com os colegas do seu próprio departamento do que com de outros departamentos. Este contraste era tanto maior, quanto mais significativa era a componente de interdependência e de coordenação prática entre os professores. Esta situação, segundo o autor é um indicador de balcanização do ensino, no caso português.

Os resultados ilustraram também a existência de diversidade cultural no ensino, entre os departamentos do mesmo estabelecimento de ensino. A *Escola Azul* caracterizava-se por uma cultura colegial de fortes contrastes departamentais, com um pequeno número de departamentos muito activos e envolvidos em actividades profissionais conjuntas, caso dos Departamentos de Matemática e de Inglês/Alemão e outros departamentos isolados e pouco activos, como o de Economia e de Filosofia. A *Escola Verde* apresentava um padrão global de colegialidade mais uniforme. O único departamento que se destacava, de um modo mais consistente, por ser particularmente activo, era o de Matemática. Neste departamento, os professores estavam envolvidos com muitos colegas, especialmente no interior do departamento, embora essas relações não fossem muito frequentes. Ao analisar os grupos de estágio nas duas escolas verificou que mesmo nos departamentos que apresentavam níveis globais elevados de actividade colegial era possível encontrar núcleos que enveredam por abordagens mais individualizadas no trabalho. Na *Escola Verde*, os membros do departamento mais activo colaboravam bastante entre si. Os estagiários foram totalmente integrados nas relações de trabalho do departamento e participaram em igualdade de circunstâncias com os colegas nas actividades a realizar. Este departamento aproximava-se de certa forma do modelo das culturas colaborativas, caracterizadas por Hargreaves. Por sua vez, na *Escola Azul* havia uma fragmentação interna elevada entre o núcleo de estágio e o departamento. Inicialmente, o núcleo de estágio começou por trabalhar em conjunto, mas ao longo tempo as tarefas foram sendo realizadas mais individualmente e apenas mostradas à orientadora. O departamento estava balcanizado: os subgrupos do departamento existiam há alguns anos (permanência elevada) e competiam entre si pela obtenção de poder e de influência no interior do departamento. A vida colegial do departamento era atravessada por tensões micropolíticas que se exprimiam nas perspectivas sobre o modo como a colaboração podia e devia ser posta em prática. Lima conclui o seu estudo colocando a questão sobre o que pode ser feito para que os professores colaborem quando desejarem e de uma maneira mais gratificante e positivamente mais benéfica para os alunos. O autor apresenta duas estratégias de intervenção: a dissolução ou flexibilização das fronteiras interdepartamentais e organização de programas de formação e de acção direccionadas para fomentar a interacção no interior da escola, sublinhando o papel dos directores e dos coordenadores de departamento na promoção destes processos.

Em síntese, as escolas secundárias são mundos micropolíticos de conflito e de competição onde existe um poder histórico e político muito forte exercido pelas disciplinas académicas que se constituem como importantes fontes de identidade pessoal. Na maioria das

escolas, os estudos evidenciaram que as interacções profissionais entre os professores são estabelecidas no interior do departamento, nomeadamente a troca de materiais, sendo muito rara a interdisciplinaridade com outros departamentos. Também salientaram, que, por vezes, nos departamentos onde os professores estabelecem muitas interacções entre si, o trabalho é feito em conjunto, mas com tendência para se restringir a pequenos grupos, que permanecem ao longo do tempo.

O Papel do Coordenador no Funcionamento do Departamento

O papel desempenhado pelo coordenador de departamento é crucial para a concretização das várias actividades do departamento e para a obtenção de recursos humanos e materiais. A competência para adoptar princípios de colaboração entre os professores, enquanto participantes activos e valorizar o trabalho colegial e a satisfação que dele deriva é uma condição essencial para o exercício da liderança. Embora seja na literatura anglo-saxónica que encontramos mais estudos de investigação nesta área, têm sido realizados alguns estudos de caso sobre o papel do gestor pedagógico intermédio nas escolas secundárias portuguesas.

O trabalho de investigação conduzido por Siskin (1994) teve como objectivo investigar o departamento como local de trabalho dos professores, tendo em consideração as histórias individuais, experiências profissionais e o tipo de liderança do coordenador de departamento. O estudo exploratório dos departamentos realizou-se em três escolas públicas de grande dimensão. Os departamentos seleccionados nas três escolas foram o de Inglês e de Matemática por se distinguirem nas práticas pedagógicas e por serem constituídos apenas por uma disciplina, o de Ciências, por ser de grande dimensão, embora constituído por um número reduzido de disciplinas e pelo de Ciências Sociais, por ser constituído por diversas disciplinas, que variavam de escola para escola. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas aos presidentes de departamento, aos professores com menos anos no departamento e aos que pertencem há mais de três anos; elementos de ambos os sexos; professores de diferentes etnias e aos que leccionam as várias disciplinas que constituem o departamento.

No estudo emergiram diferenças entre os departamentos, distinguindo-se quatro comunidades sociais, atendendo à dimensão da inclusividade: *coesos*; *agrupados (Blunded)*; *fragmentados* e *desintegrados*. Nos departamentos *coesos*, todos os professores colaboravam nas actividades, com bastante empenho para atingir os objectivos definidos pelo departamento. Nestes departamentos, o trabalho realizado em conjunto tinha benefícios para os professores e

para os alunos. Os professores dos departamentos *agrupados* (*Blunded*) apoiavam-se uns aos outros e coordenavam os seus esforços, mas ainda preservavam muito a imagem do “*artesanato individual*”. Os professores confraternizavam várias vezes e todos partilhavam as tomadas de decisão. Contudo, as preocupações individuais sobrepunham-se aos objectivos colectivos. Os professores descreveram detalhadamente as práticas pedagógicas dos colegas, por partilharem materiais e informação, embora continuassem a trabalhar individualmente. Os professores eram mais cooperativos do que colaborativos. Os laços profissionais mantinham-se, mas os departamentos funcionavam relativamente fechados a outros. O departamento de Matemática representava este tipo de departamento. Os departamentos de Estudos Sociais identificaram-se muito com as características dos departamentos *fragmentados*. Nestes, os professores, apoiavam-se mutuamente, eram amigos entre si, mas revelavam baixa identidade colectiva. O facto de ser constituído por várias disciplinas ocasionava uma colaboração efémera, não existindo um suporte para a manter. Nos departamentos *desintegrados*, os professores encontravam-se divididos em subgrupos. Esta divisão podia ter carácter formal como no caso do departamento de Ciências, onde a distinção entre os professores era feita com base na experiência e especialização disciplinar ou quando nos momentos de distribuição de tarefas ou mesmo de convívio, os professores de um departamento nunca se envolviam, caso do departamento de Matemática. Siskin verificou que eram estes departamentos, os que evidenciavam mais aspectos de natureza micropolítica.

Os departamentos desempenhavam papéis complexos e múltiplos na política educativa da escola e interferiam em diversos sectores: distribuição de recursos; na atribuição de horários e de turmas de acordo pelo status das disciplinas e ao papel do coordenador. Neste estudo ficou claro o contraste da distribuição dos recursos pelas disciplinas académicas e pelas disciplinas vocacionais, tendo-se registado diferenças significativas no interior de cada departamento, onde os recursos não eram partilhados e onde emergiam os privilégios dos professores seniores sobre os juniores e os da escola sobre os de fora. A autora também verificou que os quatro grupos disciplinares seleccionados dominavam as escolas, não apenas simbolicamente, mas em campos concretos: de necessidades de espaço e na prioridade dos turnos horários e dos seus orçamentos. No entanto, mesmo entre eles havia diferenças significativas: a Matemática e as Ciências eram as disciplinas privilegiadas em todas as escolas, devido a factores materiais, sociais, culturais e à estabilidade do emprego comparativamente aos dos professores de Estudos Sociais e de Inglês. No estudo não ficou claro o poder de influência dos coordenadores na prática da sala de aula dos professores do departamento, nem como estes influenciavam o

coordenador a tomar decisões. Contudo, nas três escolas analisadas verificou-se que o coordenador exercia influência significativa na distribuição dos horários em todos os departamentos, particularmente na atribuição das melhores turmas às disciplinas de maior status.

Ball e Lacey (1980) analisaram departamentos curriculares de escolas secundárias durante sete anos. A investigação comportou quatro estudos de caso. Estas escolas localizavam-se em áreas geográficas e sócio económicas diversificadas e tinham uma população entre os 1000 e os 1500 alunos, com idades compreendidas entre os onze e os dezoito anos. Numa das escolas, o departamento de Inglês tinha como prioridade ter mais professores especializados e a tempo inteiro. O facto de ter 10 professores do departamento que trabalhavam parcialmente por terem outros cargos na escola constituía um factor pouco favorável: o departamento não apresentava unidade social, tendo necessidade de convocar reuniões para analisar pontos específicos. Este departamento entrou em conflito com os princípios educativos que eram considerados importantes para o sucesso académico da escola, nomeadamente por o coordenador defender que os alunos devem estar preparados para os exames de admissão à universidade. Estes conflitos conduziram a que o departamento não tivesse obtido, os mesmos recursos que os outros departamentos. Noutra escola, que se encontrava num processo de reorganização entre uma escola secundária selectiva e uma escola de ensino unificado, os encarregados de educação lutaram para que a escola continuasse selectiva. O departamento de Inglês não tinha professores especializados. Contudo, todos os professores que leccionavam a tempo inteiro revelavam, coesão, lealdade e concordância sobre as práticas pedagógicas. Dadas estas características, o director prometeu contratar três professores especializados para o próximo ano e organizar turmas especiais com cursos para alunos do 4º e 5º ano com dificuldades. Numa terceira escola, cuja área de influência ultrapassava a área da cidade, o departamento de Inglês era constituído por professores especializados e a maioria trabalhava no departamento a tempo inteiro. O departamento era visto como competente e apresentava-se como uma entidade coesa, os seus professores eram consensuais relativamente às práticas pedagógicas e colaboravam entre si. Os investigadores verificaram que estes factores se deviam à idade e às relações interpessoais de alguns professores. Numa quarta escola, o departamento de Inglês era constituído por um professor de apoio educativo, que também leccionava e por onze professores especializados que leccionavam a tempo inteiro. O papel do coordenador estava claramente definido. O coordenador defendia a criatividade/expressão e tinha o apoio de todos os professores do

departamento. O poder deste departamento advinha sobretudo de se ter antecipado no ensino da gramática ao departamento de Línguas Modernas, proporcionado pelo estatuto de especialistas no ensino da língua, aumentando a sua responsabilidade nesta área, situação que foi do agrado do Director. Neste estudo Ball e Lacey mostraram que as boas relações e o consenso entre os docentes na implementação das práticas permitiam obter recursos e influência junto do Director.

O estudo realizado por Johnson (1990) teve por objectivo conhecer o funcionamento do departamento e a identidade profissional dos professores. Os dados foram obtidos em 39 entrevistas a professores considerados muito bons pelos seus directores e que leccionavam há mais de 14 anos. Os professores seleccionados pertencem ao departamento de Inglês; Matemática; Estudos Sociais; Línguas Estrangeiras; Ciências; Economia; Música; Arte. Os resultados mostraram que o departamento curricular era o grupo profissional de referência em todas as escolas e que os departamentos diferiam entre si, mesmo dentro da mesma escola, comportando-se como organizações dentro da organização. Os departamentos tinham forte influência sobre as práticas pedagógicas, selecção, supervisão e avaliação dos docentes; no projecto curricular e nas escolhas de manuais. As diferenças verificadas entre os departamentos resultavam de vários factores: do estilo de liderança do coordenador de departamento; da especialidade da disciplina e do contexto organizacional e político.

Os coordenadores de departamento eram nomeados ou eleitos de entre os professores da escola, raramente vinham de outras escolas, como no caso dos directores. Nalguns casos, havia rotatividade do cargo. O desempenho dos coordenadores era oficialmente classificado pelo director, sob proposta dos outros professores. Os coordenadores podiam ser compensados financeiramente com um subsídio fixo ou indexado ao seu salário ou pode não receber qualquer tipo de gratificação. Os coordenadores tinham horários mais reduzidos do que o dos outros professores e exerciam influência externa, representando os interesses dos professores do seu departamento, obtendo recursos e fundos para projectos, o que é sentido, por alguns como promoção, mesmo que não tivessem qualquer compensação financeira. Na análise dos resultados Johnson concluiu que a atribuição de recursos aos departamentos se assemelhava a um jogo de soma nula, onde os departamentos de maiores dimensões e de disciplinas com maior *status* ou que tinham um coordenador com astúcia política, se encontram sempre entre os vencedores e afirma: "Ironicamente, um conjunto de departamentos coesos e competitivos pode implicar a necessidade de um director "forte" para assegurar que haja equilíbrio" (p.183). Durante as entrevistas, Johnson verificou que alguns professores sentiam o coordenador como

agente autoritário, que delineava todas as actividades e definia os objectivos das várias componentes curriculares, enquanto outros sentiam o seu coordenador como representante do grupo e como facilitador das interacções entre os professores. A autora conclui que os coordenadores que se sentiam como professores, tendiam a trabalhar mais com os colegas e ver o departamento como uma organização democrática. No entanto, podiam ter mais dificuldades de supervisionar o trabalho dos colegas. Por sua vez, os que se sentiam como administradores estavam mais inclinados a avaliar o trabalho dos colegas e a implementar decisões. Neste sentido, o duplo papel do coordenador de departamento, em parte professor, em parte administrador criava um dilema organizacional na escola. A autora sugere que, em futuras investigações se analisem os dilemas no desempenho deste duplo papel e também sobre a colaboração entre os vários coordenadores de departamento e como coordenam os seus esforços para melhorar a vida organizacional da escola.

Estudos Portugueses sobre o Papel do Coordenador do Departamento

O trabalho sobre o papel do professor enquanto gestor pedagógico intermédio realizado por Formosinho (1991) teve como objectivo conhecer em que medida o delegado da disciplina se sentia como um líder em relação ao grupo e como superior hierárquico em relação aos colegas, tendo realizado entrevistas semi-estruturadas aos delegados de disciplina que se consideravam motivados para o desempenho do cargo. As questões incidiram sobre situações criadas por um professor inexperiente, não profissionalizado que praticava um método de ensino que os profissionalizados consideravam inadequado. As conclusões evidenciaram, que de um modo geral, o delegado de disciplina não é visto pelos professores como líder, mas como um actor que prossegue objectivos e executa tarefas que outrem definiu previamente. O papel organizacional do gestor intermédio confina-se ao de coordenador, a estar numa posição de igualdade entre os colegas.

Ao fazer incidir o seu estudo sobre o delegado de grupo, enquanto estrutura de gestão pedagógica intermédia na escola secundária, Filipe (1998) analisou as opiniões dos professores sobre o desempenho do delegado de grupo e suas implicações no funcionamento dos respectivos grupos disciplinares. Das conclusões do estudo destaca-se o isolamento dos professores, devido à fragmentação disciplinar, o que se reflectia na actuação e na coordenação do grupo disciplinar. Nos casos, em que a participação dos professores se limitava à ratificação de iniciativas da responsabilidade de um grupo restrito de professores, havia um baixo

protagonismo do grupo no estabelecimento de ensino, o que, de certa forma, contribuía para as baixas expectativas que os professores manifestaram sobre o desempenho do cargo de delegado de disciplina. O estudo mostrou que o cargo de delegado obedecia ao princípio da rotatividade. Neste sentido, todos os professores podiam vir a exercer as funções de coordenação, enquanto delegados. Mais focalizado nas mudanças ocorridas na gestão pedagógica intermédia, o estudo de Albuquerque (1998) centrou-se na constituição dos departamentos curriculares. A questão central do estudo orientou-se no sentido de averiguar a necessidade de reconceptualização organizacional da escola portuguesa a nível intermédio e saber em que medida a estrutura do departamento curricular e a figura do chefe de departamento na composição do conselho pedagógico eram indutoras de novas práticas e modos de funcionamento. Participaram duas escolas com a mesma dimensão, uma situada em meio urbano e outra no meio rural com recurso à entrevista aos chefes de departamento e aos directores executivos e de um questionário a todos os professores. Fundamentando-se na perspectiva de análise micropolítica e da escola como sistema debilmente articulado, Albuquerque analisa a implementação dos departamentos como uma tentativa de superar a insularização disciplinar tradicional consubstanciada nos grupos disciplinares. Dos resultados da análise sobressaíram aspectos diversos, como a forte valorização das estruturas de coordenação a nível disciplinar, baseada na especialização disciplinar que esteve na base da formação académica da maioria dos professores das nossas escolas, uma verdadeira apologia do delegado de disciplina, bem como o delineamento do “seu território” e do “império da minha disciplina” (p.168). O cargo do delegado de disciplina emergiu ajustável aos interesses do professor, evidenciando que a figura do delegado de disciplina “continua viva”, assente numa cultura organizacional baseada na especialização disciplinar. A conclusão global deste estudo revelou a sobreposição da lógica da verticalidade e da especialização ao espírito da horizontalidade. Destacaram-se, ainda, constrangimentos referentes à implementação da figura do chefe de departamento: o isolamento e o individualismo continuaram a prevalecer nas formas de trabalho entre os professores; os professores assumem-se como iguais entre os iguais, numa lógica de uniformidade criando um sentimento de desencanto perante a desvalorização do trabalho realizado, em termos de reconhecimento da competência. Os chefes de departamento foram percebidos como moderadores e não como líderes. Não se identificou superioridade hierárquica, apesar de alguns actores, sobretudo os directores executivos reconhecerem a necessidade dessa diferenciação profissional com vista a um cabal

desempenho do cargo. Contudo, a maioria dos professores foi de opinião que é pertinente a formação especializada para o desempenho do cargo de chefe de departamento.

O estudo de caso realizado por Ramos (2001) teve como objectivo compreender como se caracterizava o coordenador de departamento curricular de uma escola secundária, relativamente ao modo como geria as directrizes que estão consignadas na lei, que efeitos tinham as suas práticas na comunidade educativa e as representações que a sua actuação suscitava. O departamento curricular era constituído pelos dois grupos disciplinares. O corpus empírico foi constituído por entrevistas, por diários elaborados pela coordenadora e pelos registos e observação de reuniões de departamento. As conclusões do estudo mostraram que a coordenadora interiorizou os normativos e assumiu-os na sua prática, embora dando margem para "*disfuncionamentos burocráticos*". O trabalho realizado nas reuniões era preparado metodicamente pela coordenadora do departamento e havia uma estrutura informal, que a coordenadora reservava para a resolução de conflitos. A facilidade para estabelecer laços de amizade, a fluência verbal e a capacidade para a resolução de conflitos latentes, tendo por base o diálogo contribuíram para que a coordenadora liderasse o departamento, pondo em prática a sua experiência e o conhecimento profissional. A competência científica, a prática pedagógica e a experiência de gestão de grupo estiveram na base da re-eleição para o cargo de delegada de grupo e de eleição para coordenadora do departamento.

Em síntese, destes estudos, salienta-se o carácter fundamental do papel do coordenador de departamento para promover as interações entre os professores, a colaboração no interior dos departamentos e no estabelecimento de canais de comunicação com a administração da escola e a não hierarquização da posição de líder do delegado de grupo.

Síntese das Linhas de Investigação

A revisão da literatura englobou estudos relacionados com as questões caracterizadoras do problema da investigação: processo de constituição dos departamentos curriculares, o funcionamento e a influência que este órgão de gestão pedagógica tem na vida organizacional da escola e no funcionamento do conselho pedagógico, bem como o papel de coordenador de departamento. Os modelos de gestão e administração decretados nos anos 90 em Portugal introduziram mudanças organizacionais ao nível da estrutura intermédia com a criação de

departamentos curriculares como configurações multidisciplinares. Embora implementado a título experimental o Decreto-Lei 172/91 determinou a constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares, tendo ficado ao livre arbítrio das escolas com a implementação do Decreto-Lei 115 A /98. Em ambos os modelos, os professores garantiram a maioria nos órgãos de gestão e para a direcção executiva ou conselho executivo foram sempre preferidos os professores da escola. A figura do delegado de grupo que permaneceu no Decreto-Lei 172/91 foi suprimida e substituída pelo coordenador de departamento no Decreto-Lei 115A/98. Com a constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares, o dilema da representatividade no conselho pedagógico e a falta de tempos comuns entre os professores dos grupos disciplinares nalgumas escolas contribui para uma certa anomia dos grupos disciplinares em relação às questões pedagógicas.

Os estudos analisados sobre o funcionamento dos departamentos curriculares revelaram que os contextos organizacionais e as dinâmicas estabelecidas nas relações de trabalho conduzem a que as questões individuais se transformem em questões colectivas pela partilha com outros professores nas *comunidades de prática*. De acordo com Little, Horn e Balett (2002), nas comunidades de prática, o trabalho embora complexo e exigente contribui para o desenvolvimento profissional e potenciam o quebrar das fronteiras entre disciplinas. Apesar da organização em departamentos, parece manter-se um forte predomínio do individualismo nas escolas, sendo crucial o apoio da direcção da escola para a consolidação das comunidades de prática.

Desta forma, os departamentos curriculares constituem comunidades sociais e entidades políticas que diferem de escola para escola e dentro da escola: podem ser coesos ou fragmentados; tradicionais ou inovadores; com forte ou fraca influência na vida organizacional da escola. A dinâmica dos departamentos curriculares depende do número dos seus elementos, da diversidade disciplinar no seu interior, do envolvimento dos projectos a desenvolver e da liderança do coordenador do departamento. A literatura anglo-saxónica revelou que nalguns casos os coordenadores de departamento são nomeados pelo director da escola e identificam-se com o papel de supervisores do trabalho dos seus colegas. Por sua vez, nos estudos realizados em Portugal emergiu a figura do coordenador sem qualquer competência de avaliação do desempenho dos docentes e sem circunstâncias favoráveis para adquirir um papel de liderança no departamento, salvo raras excepções. Estes estudos evidenciaram que os professores se assumem como iguais entre iguais para e no exercício do cargo de coordenador de departamento.

CAPÍTULO IV

OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo teve como objectivos analisar o processo de constituição dos departamentos curriculares, identificar os modos de funcionamento dos departamentos curriculares e conhecer as implicações que estas novas estruturas tiveram na vida organizacional da escola, particularmente ao nível do funcionamento do conselho pedagógico. Os dados recolhidos no período compreendido entre 1998-2002 correspondem ao momento de constituição dos departamentos curriculares e ao primeiro triénio de implantação dos princípios de autonomia dos estabelecimentos de ensino preconizados pelo Decreto-Lei 115 A /98.

Este capítulo está organizado em três secções. Na primeira secção justificam-se os processos metodológicos utilizados, nomeadamente a opção por um estudo de caso descritivo. Na segunda secção descreve-se o campo organizacional onde decorreu o estudo, caracterizando a escola *Ómega* e o respectivo corpo docente. Na terceira secção, apresentam-se os procedimentos e os instrumentos utilizados na recolha de dados e os adoptados na análise de dados documentais e empíricos.

Plano da Investigação

A definição do problema e as questões de investigação referentes ao processo de constituição dos departamentos curriculares, ao funcionamento e interacções que se estabelecem no interior de cada departamento curricular e as que se estabelecem entre os vários departamentos curriculares ao nível do conselho pedagógico situam este estudo no plano da compreensão e a interpretação das experiências vividas dos professores, partindo das suas representações sobre os seus procedimentos profissionais. É no contexto teórico do paradigma interpretativo que a metodologia adoptada neste trabalho encontra fundamento. A opção pela metodologia qualitativa deve-se à convicção de que só auscultando a perspectiva dos intervenientes na escola, será possível um conhecimento mais profundo sobre os departamentos curriculares.

Bogdan e Blikem (1994) utilizam muitas vezes os termos qualitativo, etnográfico e naturalista como sinónimos para designar uma metodologia cujos principais instrumentos são entrevistas em profundidade e observação participante complementadas com recolha

documental. Neste estudo, recorremos a estes instrumentos de recolha de dados, pelo que se insere numa metodologia qualitativa de tendência naturalista e etnográfica. De acordo com Bogdan e Blikem (1994), Goetz e Le Compte (1988) estas são algumas das técnicas mais usualmente utilizadas em estudos que seguem um paradigma interpretativo. No quadro de um paradigma interpretativo parte-se de um conjunto empírico de dados e procura-se uma teoria que se lhe ajuste (Goetz & Le Compte, 1988), sem imposição de expectativas preliminares (Merriam, 1990; Miles & Huberman, 1991). Através de sucessivas análises de fenómenos semelhantes e distintos vai-se construindo uma teoria que explique o que se vai estudando. Neste quadro, o presente estudo segue uma via essencialmente indutiva.

Para além dos instrumentos referidos foram aplicados questionários a todos os professores da escola e sendo posteriormente, sujeitos a tratamento estatístico. Embora conscientes da sentença proferida por Bogdan e Blikem (1994) quando afirmam que “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários” (p.17), por esta técnica de investigação surgir, geralmente, relacionada com o método quantitativo, a opção por este tipo de metodologia mista teve como principal objectivo ultrapassar algumas das limitações da abordagem qualitativa. A aplicação do questionário prendeu-se com o objectivo de se conhecer as perspectivas de todos os professores da escola *Ómega* sobre a colaboração e a colegialidade nos grupos disciplinares e departamentos curriculares e sobre o poder de influência que as estruturas pedagógicas têm na vida organizacional de escola. Este método “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões e “a sua atitude em relação a opções”, tendo em vista o conhecimento das “suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.91). Assim, esta técnica permitiu-nos recolher maior número de opiniões com maior representatividade em menor período de tempo, que as técnicas de foro qualitativo, e conservar o completo anonimato dos docentes (Silva & Pinto, 2001)

O recurso a uma pluralidade de técnicas e investigação como questionários, entrevistas e análise de conteúdo permitiu-nos efectuar a triangulação de dados. A triangulação de dados é especialmente importante no estudo de caso (Merriam, 1990, pp.169-70; Miles & Huberman, 1991, p.263), dado que permite a confirmação da informação. Ao fazermos o cruzamento e informação podemos distinguir, mais seguramente, o que converge ou diverge de entre as várias fontes de dados. Desta forma, a triangulação de dados assume maior importância se considerarmos o nosso “estatuto de investigadora etnográfica” no estabelecimento de ensino que leccionamos. Se por um lado, a dimensão colaborativa assume

particular expressão, por poder compreender melhor as perspectivas dos professores e partilhar as suas interpretações no modo de funcionamento dos departamentos curriculares, por outro lado temos de fazer prova, através do cruzamento triangulado dos dados, de que as interpretações da investigadora têm uma base empírica de sustentação.

O Estudo de Caso

O estudo de caso é definido por Yin (1994) como uma investigação empírica de uma situação ou de fenómeno contemporâneo, onde se procura fazer sobressair o que nele há de essencial, único e característico no seu contexto real. No paradigma do tipo interpretativo, o estudo de caso é particularmente indicado para se conhecer o “como” e os “porquês” de um fenómeno, não sendo possível manipular as causas potenciais do comportamento dos participantes; quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos; quando a focagem da investigação se concentra em fenómenos actuais, com alguma contextualização na vida real (Yin, 1994, p.1). A opção pelo estudo de caso faz-se quando o investigador considera que as condições contextuais são decisivas para a compreensão do objecto de estudo e por conseguinte pretende abrangê-las no seu plano de investigação: Schramm, (citado por Yin, 1994), afirma que “a essência do estudo de caso é iluminar uma decisão ou conjunto de decisões: porque foram tomadas, como foram implementadas e com que resultados” (Yin, 1994, p.11).

Para Merriam (1990), “o caso ou unidade de análise pode ser um indivíduo, um programa, uma instituição, um grupo, um acontecimento, um conceito” (p. 44). O objecto de estudo é tratado como único e constitui uma representação de uma realidade complexa e contextualmente situada. Não se trata de uma amostra representativa de uma determinada população com o intuito de generalizar os resultados do estudo para essa população. Cada caso é tratado pelo seu interesse próprio e de acordo com os objectivos específicos do estudo, aspectos que o caracterizam como *particularista*.

Nos estudos de caso qualitativo, as técnicas principais de recolha de dados são: 1) a observação; 2) a entrevista; 3) e a selecção de documentos. Segundo Merriam (1990), a possibilidade do investigador utilizar múltiplas técnicas de recolha de dados é um dos pontos fortes dos estudos de caso qualitativos. Para Bodgan e Blikem (1994), neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e sublinham que de entre os sectores da organização que, tradicionalmente, se focam nestes estudos se conta um grupo específico de pessoas como os professores de um departamento académico.

Baseando-se nas dimensões do tempo e do espaço, Miles e Huberman (1991) propõem dois tipos de estudos de caso:

- estudos de definição temporal, ou seja que decorrem em períodos limitados de tempo;
- estudos de definição espacial que se debruçam sobre o contexto e sobre pequenos grupos.

Neste estudo, optou-se por uma abordagem de estudo de caso, uma vez que se procurou obter as informações necessárias para compreender e descrever o processo de constituição e os modos de funcionamento dos departamentos curriculares num estabelecimento de ensino, sem exercermos qualquer tipo de controlo sobre a situação. O estudo define-se, quer no espaço, quer no tempo, ao incidir sobre os departamentos curriculares de uma escola secundária, enquanto elementos da gestão pedagógica intermédia no final do triénio da sua constituição (2002).

Campo Organizacional

A selecção da escola onde se desenvolveu o estudo, que por razões de ética profissional convencionamos designar de escola *Ómega* ficou a dever-se a razões de ordem profissional. Leccionando nesta escola, as expectativas positivas da parte da investigadora relativamente à aceitação e cooperação dos professores, o acesso facilitado aos documentos e a possibilidade de observação diária dos professores no seu ambiente natural, sem sentirem que são alvo de estudo, moveu-nos na investigação dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares.

A Escola Ómega

A escola *Ómega* localiza-se num concelho fortemente industrializado nos anos 70, enquadrado no limite norte da área metropolitana de Lisboa. A escola teve a sua origem em Julho de 1969 numa Escola Industrial e Comercial localizada na sede do concelho, por proposta das Oficinas Gerais de Material Aeronáutico ao Director Geral do Ensino Técnico e Profissional, com o intuito de criar uma escola técnica com cursos de Electricidade e Mecânica para qualificar a mão de obra a empregar naquela empresa e nas indústrias da região. No início da década de 80, a expansão demográfica que se registou no concelho evidenciou-se na população escolar, tendo o estabelecimento alvo da nossa investigação mudado para instalações definitivas, de arquitectura do tipo T42, ministrando o 3º ciclo e o ensino secundário e cursos técnico profissionais, em regime diurno e nocturno. Até 1997/98, o

corpo discente do regime diurno era constituído por 2480 alunos distribuído pelo 3º ciclo do ensino básico e pelo ensino secundário. No regime nocturno era frequentada por 461 alunos dos cursos complementares, pelo 12º ano via de ensino e ensino recorrente.

Actualmente, ministra cursos do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano) nos Agrupamentos 1 – Científico Natural, 3- Económico-Social e 4-Humanidades a cerca de 850 alunos no ensino diurno e cerca de 600 alunos no ensino recorrente. As alterações demográficas e a procura de qualificação profissional implicaram alterações no número de alunos e professores. Num espaço de dois anos verificou-se a redução de doze turmas nos cursos diurnos, enquanto que a população discente duplicou no ensino secundário recorrente, tendo como principais motivos a redução de número de estabelecimentos que oferecia esta modalidade de ensino no concelho (O número de estabelecimentos passou de quatro para dois, em 2001/ 02) e a procura crescente, por aqueles que abandonaram a escola, sem ter completado os seus estudos secundários.

A estrutura física é constituída por seis pavilhões que se caracterizam pela organização do espaço estar relacionada com as disciplinas leccionadas e distribuição das salas de reunião dos grupos disciplinares existentes na escola. No *pavilhão A* funcionam a sala de convívio, sala de professores, gabinetes de atendimento a encarregados de educação, conselho executivo, serviços administrativos, sala de funcionários, refeitório, bar, reprografia; no *pavilhão B* são leccionadas as aulas de Física, Química, Biologia, Matemática nas 14 salas de aula e em 6 laboratórios, existindo ainda as salas de reunião destes grupos disciplinares. No *pavilhão C* encontra-se o anfiteatro, a biblioteca, a sala de estudo, a sala de teatro, as salas de reunião dos grupos disciplinares: Inglês/Alemão; Geografia; História; Economia/Direito/Sociologia, sendo aí leccionadas as aulas das disciplinas referidas. O pavilhão gimnodesportivo (*pavilhão D*), onde podem ser leccionadas 3 turmas em simultâneo é constituído pela sala de reunião do Grupo de Educação Física e complementado com campos de futebol, voleibol, basquetebol e pista de atletismo, no exterior. O *pavilhão E* é constituído pelas salas de Informática, Laboratórios de Electricidade, salas de reunião dos Grupos Disciplinares de Português; Francês; Filosofia/Psicologia; Electricidade/Electrónica e pelas salas onde são leccionadas estas disciplinas. O *pavilhão M* é constituído pelas salas de desenho, pela oficina de Mecânica, sala de reunião de grupo disciplinar de Mecânica e pela sala “OGMA”, local de reuniões do conselho pedagógico e de assembleia de escola. A designação deve-se ao facto de esta empresa ter sido a impulsionadora das instalações provisórias deste estabelecimento de ensino.

A tradição cultural de escola técnica é bastante visível na organização da escola, quer pela configuração espacial (conjunto de oficinas e laboratórios), quer pelos recursos humanos (potencial humano, cursos de áreas tecnológicas). Esta antiga escola técnica, embora se assuma na actualidade como secundária pondera, neste momento o redimensionamento da oferta curricular, ao nível do projecto educativo, abrindo cursos profissionalizantes de Técnico de Instalações Eléctricas e de Mecânico Aeronáutico, para fazer face ao decréscimo de procura nos cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa.

O Corpo Docente

No ano lectivo 2001/2002 dos 145 professores que leccionavam na escola *Ómega*, 86% eram professores do quadro de nomeação definitiva. A maioria tinha mais de 7 anos de serviço nesta escola (83%), pelo que se pode considerar uma escola com um corpo docente estável.

O corpo docente desta escola tinha uma média de idades de 43 anos e era na sua maioria, do sexo feminino. As professoras encontravam-se representadas em todos os grupos disciplinares. A maioria dos professores da escola tinha as habilitações académicas exigidas pela docência nos respectivos grupos, 85% dos professores possuía licenciatura e 93% tinha habilitação pedagógica conferida por um estágio. A escola lecciona cursos do ensino recorrente, o que implica que cerca de 33% dos professores leccione em regime nocturno.

Processos de Recolha e Análise de Dados

Os processos de recolha de dados incluíram a consulta documental, as entrevistas aos coordenadores de departamento e um questionário. Na análise de dados recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente aos valores de classificação percentual para o tratamento de dados do questionário e a análise de conteúdo para análise dos textos de actas e das entrevistas.

A Consulta Documental

A recolha e consulta de documentos incidiu sobre as actas dos grupos disciplinares e de departamentos curriculares, actas do conselho pedagógico e da assembleia de escola, horários dos professores, regulamento interno e regimentos internos dos departamentos curriculares e plano anual de actividades dos últimos três anos (1999- 2002). Merriam (1990, p.108-109) apresenta algumas razões para a utilização dos documentos como fonte de dados: 1) são uma fonte estável de dados; 2) são especialmente adequados para os estudos de caso qualitativo, na medida em que são um produto do contexto em que foram gerados; 3) podem

ser usados para descrever situações, verificar hipóteses, como os provenientes das entrevistas e das observações e proporcionar compreensão histórica.

O regulamento interno, os regimentos dos departamentos curriculares e os planos anuais de actividades dos últimos três anos foram recolhidos por permitirem dar a conhecer as relações internas nos departamentos, bem como o quadro teórico de equilíbrio de poderes em referência à legislação. Conscientes de que “as actas não revelam nem esclarecem tudo (. . .) tendem a fixar as decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão “oficial” da realidade, até pelo seu conteúdo ser negociado” (Lima, 1992, p.39), a opção de análise das actas dos diferentes órgãos justifica-se por se considerar estes documentos com carácter avaliativo e justificativo da acção organizacional. Assim, a análise das actas do conselho pedagógico foi determinada pelo objectivo de conhecer os consensos e os conflitos na negociação que culminou na constituição dos departamentos curriculares. As actas dos departamentos curriculares e do conselho pedagógico contêm os argumentos, as estratégias, as propostas de junção entre os grupos disciplinares que os departamentos curriculares defenderam após a sua constituição. As actas da assembleia de escola reúnem os momentos de decisão que assentam sobre uma argumentação acerca do bem comum da escola.

As Entrevistas aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares

A entrevista é uma técnica privilegiada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Blikien, 1994, p.134). O guião da entrevista (Anexo A) foi construído de acordo com as características de entrevista semi-estruturada. Partiu-se de uma estrutura temática, preestabelecida em função das questões a investigar e introduziu-se alguns tópicos de aprofundamento que permitiram recolher informações sobre a perspectivas do entrevistado acerca do processo de constituição dos departamentos curriculares, o modo de funcionamento do departamento curricular e dos grupos disciplinares que o compõem e o poder de influência de cada uma destas estruturas na vida organizacional da escola, tendo havido simultaneamente a preocupação de conceder um relativo grau de liberdade e de flexibilidade ao entrevistado, apresentando as questões de forma aberta, para que o entrevistado valorizasse os diferentes aspectos nas suas respostas, a partir da sua experiência, enquanto professor de um grupo disciplinar e representante de diferentes grupos disciplinares no conselho pedagógico no exercício do cargo de coordenador

de departamento curricular. O cargo desempenhado constitui, deste modo, importante indicador para a obtenção de informação sobre as alterações ocorridas a nível organizacional com a implementação do Decreto Lei 115 A /98, as relações de trabalho dos professores no departamento como configuração multidisciplinar e o funcionamento do conselho pedagógico. Como refere Merriam (1990), a escolha dos respondentes está na sua potencial contribuição para a compreensão do fenómeno.

Quadro 3

Dados Pessoais e Profissionais dos Coordenadores de Departamento Curricular

	Idade	Sexo	Grupo	Departamento	Anos de Serviço	Tempo Escola	Cargos desempenhados.
CDES	41	F	7º	Económico Social	16	13	1, 2 e 3
CDL	44	F	8º A	Linguas	20	20	1, 2 e 3
CDExp	36	M	Ed Fis	Expressões	8	5	1 e 2
CDCV	54	F	4º B	Ciências Vivas	27	20	1, 2 e 4
CDCE	45	M	1º	Ciências Exactas	18	18	1 e 2
CDSH	58	F	10º B	Ciências Sociais e Humanas	24	8	1 e 2
CDM	51	M	12º A	Mecânica	27	25	1 e 2
CDEL	42	F	2º B	Elect/Electrónica	17	11	1 e 2

1. Delegado de Grupo, 2. Dir. Turma, 3. Vogal CD, 4. Coord. DT

Os coordenadores de departamento são professores do quadro de nomeação definitiva e profissionalizados, como podemos ver no Quadro 3. À excepção do coordenador do departamento de Expressões, todos têm mais de 15 anos de serviço. A maioria desenvolveu a sua actividade docente predominantemente nesta escola, destacando-se os casos dos coordenadores de Ciências Exactas e de Línguas que permanecem nestas instalações desde que ingressaram no ensino. Os coordenadores de Mecânica e de Ciências Vivas iniciaram a sua carreira profissional nas instalações provisórias da escola técnica que deu origem à escola *Ómega*, tendo acompanhado o processo de transferência dos docentes, funcionários e de equipamentos para as actuais instalações. As coordenadoras do departamento de Ciências Sócio Económicas, de Ciências Vivas e de Línguas são as que possuem mais anos de experiência em gestão escolar.

As entrevistas decorreram nas datas previamente acordadas com os entrevistados durante os meses de Maio e de Julho de 2002, nos gabinetes de atendimento dos directores de turma. Em todos os casos foi feita uma explicação prévia dos temas, bem como das finalidades e posterior forma de tratamento e utilização do material. Aos entrevistados foi garantido o compromisso de anonimato e da reserva de utilização dos dados unicamente nesta

investigação. Todas as entrevistas foram gravadas em registo magnético, para o que foi obtido o acordo dos entrevistados e posteriormente transcrita na íntegra. A duração da entrevista variou em função da apetência comunicativa dos sujeitos, oscilando entre os 45 minutos e os 190 minutos. Ao transcrevermos as gravações procuramos ser o mais fiel possível. As marcas da oralidade foram tanto quanto possível transpostas para o registo escrito, tentando assim reflectir com algum realismo as hesitações, as repetições, as pausas.

O Questionário aos Professores

O questionário constituiu uma das técnicas de recolha de dados integrada na desejável triangulação de dados. Este instrumento foi utilizado com o objectivo de obter dados relativos aos seguintes indicadores caracterizadores do corpo docente em questão:

- dimensão demográfica e profissional do corpo docente;
- participação e relações de trabalho dos professores no grupo disciplinar;
- poder de influência do grupo disciplinar;
- percepção dos problemas e constrangimentos surgidos com a constituição dos departamentos curriculares;
- participação e relações de trabalho dos professores nos Departamentos Curriculares;
- poder de influência do Departamento Curricular.

Antes de aplicarmos os questionários à população de professores da escola *Ómega* procedemos a um pré-teste de pilotagem. Solicitamos a seis docentes de Grupos Disciplinares diferentes que preenchessem o questionário e que nos relatassem as suas impressões, e que registassem o tempo necessário ao seu preenchimento. Deste processo resultou a exclusão de algumas questões que não foram respondidas pela maioria dos inquiridos e alteração de redacção de outras consideradas menos claras.

A estrutura do questionário (Anexo A) teve os contributos dos questionários aplicados aos professores por Lima (1992), Teixeira (1993), Afonso (1994) e Ferreira (2001). O primeiro grupo de questões inclui, além da identificação por idade e sexo (Questão 1 e 2), as habilitações académicas (Questão 5) e a situação profissional (Questão 6). Os professores do ensino secundário são um grupo heterogéneo quanto à formação académica e à especialização. As habilitações académicas variam entre o diploma de um curso de uma escola técnica que confere habilitações equivalentes ao secundário, o bacharelato e a licenciatura. As pós-graduações, mestrados e doutoramentos têm vindo a registar um número crescente de professores que procuram esta formação mais especializada e de carácter não obrigatório, pelo gosto pessoal e para progredir na carreira docente. A profissionalização (Questão 4) e a

situação profissional (Questão 6) são elementos a considerar na carreira docente, sendo que a obtenção do primeiro permite potenciar a eficácia da prática e constitui um factor de ponderação para efeitos de concurso de professores. O tempo de serviço no ensino (Questão 3) e o tempo de serviço na escola (Questão 8) são respectivamente indicadores da experiência vivida no domínio profissional e da mobilidade docente do corpo docente da escola. Os cargos desempenhados na escola (Questão 10) são também indicadores da experiência profissional, bem como os níveis de ensino leccionados nos últimos três anos (Questão 9).

Na segunda parte do questionário, as três primeiras questões referem-se exclusivamente ao grupo disciplinar. A primeira questão tem como objectivo conhecer a interacção profissional estabelecida pelos elementos do grupo disciplinar e a percepção que os professores têm da capacidade de intervenção do grupo disciplinar na vida da escola é-nos dada através da segunda questão. A influência que o grupo disciplinar tem na eleição do coordenador de departamento é medida na terceira questão. O professor eleito, além de ser o representante directo do grupo disciplinar, tem uma redução da componente lectiva que dá possibilidade aos elementos do grupo com graduação profissional mais baixa, receber turmas e assegurar o lugar na escola de professor efectivo. As cinco questões do quarto grupo têm como objectivo conhecer em que medida a constituição dos departamentos curriculares teve implicações no funcionamento da escola, nomeadamente ao nível do conselho pedagógico e da comunicação interna. As questões do quinto grupo têm como objectivo conhecer o grau de colegialidade nos departamentos curriculares. Tendo como referência os tipos de colegialidade apresentados por Little (1990): troca de ideias; ajuda e assistência; partilha e trabalho conjunto, as questões do sexto grupo referem-se às percepções dos professores acerca do nível de influência, quanto aos processos eleitorais para os órgãos de gestão, à distribuição de recursos e ao gasto do orçamento e à construção do projecto curricular de escola.

Relativamente à forma e tendo por base a classificação de Ghiglione e Matalon (1992), optou-se por questões de tipo fechado, nomeadamente as que requerem uma escolha única, numa escala de formato de tipo Likert, com três níveis de resposta. De acordo com os referidos autores (1992), “actualmente não é possível enunciar as regras de construção de um questionário e o modo de redacção das questões. Na melhor das hipóteses podemos enumerar um determinado número de cuidados e fornecer uma lista de pontos sobre os quais é bom reflectir” (p.111). Assim, na redacção das questões tivemos o cuidado de evitar negações e de não introduzir duas ideias na mesma pergunta. Com vista à superação da complexidade da análise das respostas, optamos pela escala de Likert, na qual pedimos aos inquiridos para

indicar o seu grau de concordância a um conjunto de afirmações estruturadas, considerando no presente estudo uma escala de três pontos: *discordo*; *concordo parcialmente* e *concordo*, na questão 4. Nas questões 1 e 5 pedimos o grau de frequência com que executavam e/ou se envolviam em determinada tarefa, sendo também a resposta seriada numa escala de três pontos: *poucas vezes*; *algumas vezes* e *muitas vezes*. Nas questões 3 e 6, as respostas foram seriadas em *nenhuma influência*, *alguma influência* e *muita influência*. Segundo Foddy (1996), uma das vantagens deste tipo de escalas reside no facto de os respondentes não se sentirem condicionados à utilização de opções extremistas (do tipo sim ou não), facilitando a construção de categorias e permitindo uma interpretação gráfica dos fenómenos, principalmente quando se comparam variáveis.

Por último, entendemos adequado introduzir uma questão aberta, no final do questionário, de forma a assegurar-nos de que os inquiridos pudessem exprimir-se livremente, podendo evidenciar a importância de aspectos que eventualmente não tivéssemos considerado nos enunciados anteriores mas que, ao mesmo tempo, nos fornecesse uma opinião global sobre o processo e o efeito de constituição dos departamentos curriculares, facilitando a construção de uma grelha de categorias, tratadas posteriormente através de uma análise de conteúdo. De acordo com Ghiglione e Matalon (1992) pode ser vantajoso introduzir uma questão aberta no final de um questionário fechado, dado que as opiniões expressas através deste método podem servir de apoio à interpretação de resultados, obriga a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema e permite alguma liberdade discursiva. Foddy (1996) considera ainda que a resposta aberta constitui um valioso indicador quanto ao nível de informação de que os inquiridos dispõem, indicando o que é mais relevante no seu espírito, permitindo identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais, auxiliando a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas.

Os questionários foram aplicados em meados no mês de Maio de 2002. Para a sua distribuição recorremos aos Representantes de Grupo Disciplinar. Os resultados obtidos em cada questão foram introduzidos em tabelas em *Excell* construídas para o efeito. Com os totais dos resultados obtidos nos itens de cada questão foram construídas tabelas, que nos permitiram uma leitura mais facilitada dos resultados.

Os dados que dispomos da aplicação do questionário a todos os docentes da escola *Ómega* correspondem a 60% dos professores que leccionam na escola no ano lectivo de 2001/2002. O Quadro 4 apresenta as características da amostra em relação ao universo dos do-

Quadro 4 Caracterização da Amostra

		Ciências Exactas	Mecânica	Elect / Elec	Expressões	C Sociais Humanas	C Socio Económicas	Ciências Vivas	Línguas	Total	Total N
Sexo	Masculino	4	4	6	5	3	3	2	1	28	50
	Feminino	6	1	3	3	2	6	10	28	59	95
Anos de ESCOLA	1 - 3	1	1	1	4		1	3	6	17	17
	4 - 6	2			1	2	2	3	4	14	18
	7 - 25	6	3	7	3	3	6	6	17	51	105
	26 - 35	1	1	1					2	5	5
	36 - 40										
Tempo de Serviço	1 - 3	1	1	1					3	6	6
	4 - 6				2			1		3	8
	7 - 25	8	2	5	5	5	6	10	22	63	110
	26 - 35	1	1	3	1		3	1	4	14	20
	36 - 40		1							1	1
Horário	Diurno	8	3	7	8	5	4	10	24	69	97
	Nocturno	2	2	2			5	2	5	18	48
Idade	< 25		1						2	3	3
	26 - 35			1	4	1	2	3	4	15	25
	36 - 45	8		2	3	3	5	6	14	41	51
	46 - 55	2	3	6	1		2	2	9	25	58
	> 55		1			1		1		3	8
Habilitações	Bach	3	1	4	1		1	2	1	13	17
	Licenc.	7	4	5	7	5	4	9	28	69	123
	Pós-Grad.						4	1		5	5
Profissão	Não Prof.	1	1	1			1			4	10
	Prof.	9	4	8	8	5	8	12	29	83	135
Situação Profissional	PQND	9	3	8	6	5	8	11	25	75	125
	PQZP		1					1	1	3	7
	Provisório	1	1	1	2		1		3	9	13
TOTAL n		10	5	9	8	5	9	12	29	87	
N		19	8	11	12	15	19	24	37	145	
%		52,6%	62,5%	81,8%	66,7%	33,3%	47,4%	50,0%	78,4%	60,0%	

centes. A amostra apresenta relativas semelhanças ao universo dos professores. A amostra é constituída por mais de cinquenta por cento de professores de cada um dos diferentes departamentos curriculares, à excepção dos departamentos de Ciências Sociais (33,3%) e Humanas e de Ciências Sócio Económicas (47,4%), o que torna os resultados relativamente bastante semelhantes ao universo dos professores. Na caracterização da amostra procedemos à agregação do tempo de serviço no sistema de ensino e procurámos seguir o modelo proposto por Michael Huberman (1992), na tentativa de caracterizar e comparar as fases de carreira à luz daquele modelo teórico. Assim, o intervalo predominante é o de 7-25 anos, com cerca de 72% dos professores, o que corresponde, na tipologia daquele autor, à fase de *diversificação, activismo, ao questionamento*. A maioria dos professores possui uma elevada experiência profissional no sistema de ensino, mais especificamente na escola *Ómega* e ao pertencerem ao quadro de nomeação definitiva dispõem de condições profissionais e organizacionais ideais para se constituírem como um núcleo de poder e de influência na escola, legitimado pela sua trajectória profissional e organizacional.

Análise de Conteúdo

A análise de dados, segundo o modelo interactivo de Miles e Huberman (1991) consistiu em três tipos de actividade: redução de dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões. O *corpus* empírico, constituído pelo material resultante de consulta de actas, documentos legais, dos protocolos das 8 entrevistas efectuadas aos coordenadores de departamento, foi conferido após transcrição dos registos áudio, sem que no entanto houvesse necessidade de se proceder a alterações. A análise de conteúdo foi a técnica base utilizada no tratamento de informação recolhida. Desta forma, a característica predominante do material em que se centrou a análise foi a forma textual, quer sob registo discursivo indirecto, produzido pela observadora e pelos diferentes autores dos documentos legais e pelas actas, quer de registo discursivo directo produzido pelos coordenadores de departamento entrevistados.

Quadro 5

Categorias e Subcategorias dos Temas

Tema	Categoria	Subcategoria
Processo de Constituição dos Departamentos Curriculares	Perspectivas dos professores sobre a reestruturação organizacional	Aspectos de concordância Visão crítica
	Elaboração do regulamento interno	Processo de elaboração
	Constituição dos departamentos	Negociação Consenso e conflitos Interesses e estratégias Cargo de coordenador de departamento
Funcionamento dos Departamentos Curriculares	Reuniões	Periodicidade Assuntos
	Distribuição de serviço	
	Formas de trabalho	Planificação de aulas Partilha de materiais Troca de ideias sobre problemas do ensino Discutem os problemas dos alunos Observação de aulas Colaboração entre professores
	As relações interpessoais	Conversam uns com os outros Encontram-se e convivem fora da escola Têm atitudes agressivas entre si
	As condições de trabalho	
	As necessidades de formação contínua	
Articulação do Conselho Pedagógico com os Departamentos Curriculares	O papel do conselho pedagógico	Composição do conselho pedagógico Assuntos das reuniões
	O plano anual de acção educativa	
	O dilema da representatividade	
	O debate pedagógico	
	A tomada da decisão	
Influência dos Departamentos Curriculares na vida organizacional da Escola	A avaliação das mudanças	Democraticidade do Conselho Pedagógico Aspectos concordantes Aspectos discordantes
	Os processos eleitorais	Listas para a Assembleia de Escola Para o Conselho Executivo Para o Presidente do Conselho Pedagógico Para coordenação do departamento
	Assuntos de Escola	Organização da oferta curricular de Escola Atribuição das salas de aula no modo como o orçamento é gasto

Os textos das entrevistas e das actas foram sujeitas a várias leituras. Da análise de cada uma destas fontes de dados e partindo das questões do estudo construiu-se um primeiro

sistema de temas e categorias que funcionaram como primeiras *unidades de sentido*. De acordo com Bardin, entende-se por *tema* “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1998, p.105). As sucessivas leituras dos textos conduziram à identificação de quatro temas apresentados no Quadro 5: processo de constituição dos departamentos curriculares; funcionamento dos departamentos curriculares; o papel do conselho pedagógico e os efeitos que os departamentos curriculares têm na vida organizacional da escola.

O processo de categorização teve como objectivo principal “fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados” (Bardin, 1998, p.118), bem como a desmontagem do material discursivo de forma a possibilitar a reconstrução da percepção que os diferentes actores têm da realidade em estudo. Assim, cada um dos temas identificados foi analisado, a fim de encontrar os subtemas e suas determinações. Esta análise incidiu sobre o texto frase a frase e identificou frases ou sequências de frases. Como refere Vala “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (2001, p.104).

Ao procedermos à construção de uma grelha de análise de conteúdo das entrevistas e das actas (Anexo B), verificamos que o processo de categorização implicou refazer e alterar várias vezes o quadro de categorias, na tentativa de encontrar a organização que melhor respeitasse a coerência interna: dos indicadores com as subcategorias que caracterizam e destas com as categorias que definem. Os indicadores também foram várias vezes reformulados, no sentido da sua clarificação e simplificação, corrigindo uma tendência inicial para agregar num mesmo indicador demasiados aspectos mencionados nos textos. Em seguida, procedeu-se à quantificação dos indicadores, consoante o número de vezes que ocorre no discurso dos entrevistados uma frase cujo sentido se considera representado por um dado indicador, resultando desta soma um número. O recurso à quantificação das ocorrências pressupõe que a sua maior ou menor frequência corresponde ao maior ou menor grau de importância que o sujeito ou os sujeitos lhe atribuem no discurso (Ghiglione & Matalon, 1992; Bardin, 1998). Neste sentido, a quantificação facilita e fundamenta parcialmente a interpretação. Relativamente à questão aberta, deixada aos inquiridos para observações e comentários, não encontramos matéria de relevo para análise de conteúdo. Os poucos comentários feitos são apenas de sugestões de assuntos/temas que os professores gostariam de ver abordados.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Neste estudo pretendeu-se saber em que medida e de que forma, os departamentos curriculares como configurações multidisciplinares, constituídos sob o modelo de administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei 115 A/ 98 propiciam espaço colegial e de colaboração entre os professores, analisar as dinâmicas de acção que são estabelecidas entre o conselho pedagógico e os departamentos curriculares e como estes influenciam a vida organizacional da escola.

Este capítulo divide-se em quatro partes que correspondem respectivamente às questões de investigação. Na primeira parte serão considerados os anos lectivos 1998/99 e 1999/2000 como cenário temporal do processo de constituição dos departamentos como configurações multidisciplinares, que se iniciou com a elaboração do regulamento interno, seguindo-se as reuniões de conselho pedagógico para preparação do funcionamento dos departamentos, nomeadamente a definição de horas de redução para o exercício do cargo de coordenador e a elaboração de regimento interno. Na segunda parte analisar-se-ão os dados relativos ao funcionamento dos departamentos curriculares, as dinâmicas estabelecidas pelos diferentes grupos disciplinares e a importância que os professores atribuem às relações de trabalho estabelecidas. Na terceira parte será analisada a articulação estabelecida entre o conselho pedagógico e o departamento curricular na figura do coordenador de departamento e as perspectivas dos professores sobre as mudanças ocorridas na composição deste órgão. Os resultados apresentados na quarta parte reportam-se à influência que os departamentos têm na vida organizacional da escola.

Processo de Constituição dos Departamentos Curriculares

A análise dos dados sobre o processo da constituição dos departamentos curriculares identificou os seguintes temas referentes às perspectivas dos professores: (a) acções levadas a cabo pelas escolas para aplicação das medidas políticas e administrativas do poder central; (b) os interesses e as lógicas subjacentes no momento da negociação para constituição dos departamentos; (c) as condições para o exercício do cargo de coordenador de departamento e (d) processo de elaboração do regimento interno dos departamentos curriculares.

Perspectivas dos professores sobre o modelo organizacional decretado pelo Decreto-
Lei 115 A /98

Em Janeiro de 1998 foi divulgado pelo Ministério da Educação, o Projecto para Discussão Pública “Autonomia e Gestão das Escolas” que, quatro meses depois, deu origem ao Decreto-Lei nº 115 A/98, de 4 de Maio. O regime de autonomia apresentado pelo projecto de lei era, essencialmente, uma remodelação organizacional, centrada nos órgãos de gestão e nas estruturas de gestão intermédia. De acordo com o projecto, à escola competiria um melhor desempenho face aos desafios que lhe eram colocados e à administração educativa o apoio às escolas para que desenvolvessem a qualidade educativa e ainda a regulação do sistema de forma a corrigir desigualdades. Em Fevereiro de 1998, os 20 delegados de grupo/representantes de grupo no conselho pedagógico da escola *Ómega* deram a conhecer as perspectivas que tinham sobre a constituição dos órgãos de gestão previstos no novo modelo.

Órgãos de Gestão	Indicadores	Port	Mat	Ing	Fr	Fil	Ed Visual
Assembleia de Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Composição demasiado complexa • Amplos poderes • Politização do processo de Candidatura • Crítica ao método de Hondt • Excesso de alunos • Nº reduzido de professores 	*	* *	*	*	*	*
		*	*	*	*	*	*
Conselho Executivo	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de órgão colegial • Necessidade de articulação com outros órgãos 	*	* *	*	*	*	*
Conselho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Nº professores é mais reduzido • É mais funcional • Perda de poderes • Tomada da decisão parcializada • Nº excessivo de alunos e funcionários 	*	* *	* *	*	* *	* *
		*	*	*	*	*	*
Departamentos Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades para articulação dos grupos disciplinares • Coordenação emerge do Grupo Disciplinar com mais professores • Perda de informação 	*		* *	*		* *

Figura 4. Perspectivas de alguns grupos disciplinares sobre o modelo decretado pelo 115 A/98, segundo o conteúdo das actas do conselho pedagógico.

A discussão sobre o modelo decretado pelo 115A /98 centrou-se na constituição dos órgãos de gestão, tendo-se evidenciado as intervenções dos delegados de Matemática, Português; Inglês; Francês; Filosofia e Educação Visual. As formas de funcionamento dos órgãos e as relações entre eles foram consideradas como factores de complexidade organizacional que contribuem para o aumento da burocracia, pelos professores de Matemática. Com efeito, como se pode ler no documento: “o maior número de órgãos de gestão potenciam uma burocratização, em vez de se caminhar para se desburocratizar” (Documento do grupo disciplinar de Matemática lido na reunião de conselho pedagógico de 4 de Fevereiro de 1998).

A possibilidade da assembleia de escola assumir decisões políticas fez emergir um sentimento de subalternidade, por este órgão ter mais poderes que o conselho pedagógico. Também a possibilidade de haver mais do que uma lista candidata a este órgão e a conversão de votos ser feita pelo método de Hondt contribuiu para que os professores sentissem uma forma de os dividir, e deste modo não participar positivamente para o funcionamento da escola e construção do projecto educativo de escola. É ainda no mesmo documento que os professores de Matemática evidenciam as suas perspectivas:

No que concerne à Assembleia, considerámo-lo um órgão com demasiados elementos e com amplos poderes; o modo de candidatura por meio da lista e eleição por método de Hondt é politizar a situação e que este processo não se ajusta, pois a lista vencedora vê-se desagregada e as consequências poderão não ser na prática eficazes na construção de um processo que se pretende pedagogicamente com eficácia e com qualidade. (Documento do grupo disciplinar de Matemática lido na última reunião de conselho pedagógico de 4 de Fevereiro de 1998)

Para a direcção executiva da escola foi unânime a opção generalizada pelo modelo colegial. O disposto no ponto 2 do artigo 15 do Decreto-Lei 115 A/98 constitui uma ruptura com a ideia subjacente no Decreto-Lei 172/91 relativamente a “gestores profissionais” nas escolas. Ao permitir que o conselho executivo fosse eleito de entre os docentes em exercício na escola e que a experiência de gestão constituasse condição suficiente para se candidatar, contribui para que o modelo de conselho directivo se perpetue, embora com diferente constituição em número de elementos e corresponda à participação directa do corpo docente na eleição deste órgão. Como a acta do conselho pedagógico refere,

A participação dos alunos é considerada excessiva na Assembleia e no Conselho Pedagógico. Mesmo no ensino superior, onde os alunos têm outra maturidade, não têm participação tão acentuada. Com grande facilidade a intervenção dos alunos tenderá à ligeireza da escolha valorizando características que não serão as mais importantes nas funções a desempenhar. A participação dos encarregados de educação pode levar à

partidarização da eleição já que os mesmos são chamados a eleger pessoas que não conhecem, nem pessoalmente nem pelas provas dadas. Estas situações facilitam que por parte dos candidatos haja tendência de demagogia e populismo. (Acta nº 98 de 4 de Fevereiro de 1998, p.42).

O conselho pedagógico, órgão dominado pelos professores e que até então tinha sido o centro de todas as discussões e participações também contava com elementos não docentes. O facto de na assembleia de escola e no conselho pedagógico participarem os alunos, os encarregados de educação, os funcionários administrativos e os auxiliares de acção educativa, em maior número que nos modelos anteriores, iria pôr em causa o corporativismo dos professores, no entender dos professores de Matemática. Assim, se a redução do número de membros do conselho pedagógico o torna mais funcional, por outro lado, o conselho pedagógico ficou mais distante do conjunto dos professores, por os seus representantes serem em menor número.

A diminuição do número de professores no conselho pedagógico poderá eventualmente rentabilizar as reuniões, ao reduzir o número de intervenções. No entanto, a junção dos grupos disciplinares para a constituição dos departamentos potencia o conflito e dificuldades de coordenação e articulação no funcionamento destas estruturas ao aumentar o número de professores, que leccionam disciplinas distintas.

A constituição dos departamentos curriculares, através da ligação de diversos grupos disciplinares foi alvo de manifestação de desacordo de alguns delegados de grupo:

A alteração à composição do conselho pedagógico pode, em alguns casos “parcializar” as decisões tomadas a nível de escola, por falta de representatividade de todos os grupos disciplinares, deixando de fora interesses dos grupos não representados neste órgão, onde deveriam estar todos os representantes dos diferentes grupos disciplinares. (Delegado do 5º Grupo – Educação Visual, acta nº 98, de 4 de Fevereiro de 1998, p.44).

Segundo as perspectivas dos delegados de grupo, a constituição dos departamentos curriculares traria dificuldades de coordenação, da articulação e de circulação da informação. Os grupos disciplinares não estavam habituados a trabalhar em conjunto e, muito raramente, desenvolviam actividades de âmbito interdisciplinar. Os grupos disciplinares com menor número de professores (Educação Visual, Madeiras, Secretariado e Tecidos) sentiram a probabilidade de a coordenação do departamento recair num elemento do grupo disciplinar maior dimensão. Nesta perspectiva, estes subdelegados defenderam a participação de um maior número de professores no conselho pedagógico, de modo a envolver maior número de

professores na resolução dos problemas e puseram em causa o poder de influência que pode “parcializar” os processos de decisão e até comprometer o direito de se ser ouvido ou de se ser informado. Para os delegados, a participação no conselho pedagógico facilita a comunicação e é uma condição da gestão democrática.

Elaboração do Regulamento Interno

Em Maio de 1998, a escola *Ómega* iniciou a implementação do modelo organizacional preconizado pelo Decreto-Lei 115 A/ 98 com a eleição da comissão executiva instaladora, por o conselho directivo cessar o mandato nesse ano lectivo. Em Setembro de 1998, a escola *Ómega* recebeu o ofício circular nº 123 de 30/9/98 da direcção regional para promover a elaboração e aprovação do “primeiro” regulamento interno até 31 de Dezembro desse mesmo ano. Este documento tinha como objectivo imediato a preparação de eleições para os órgãos de gestão de acordo com o novo diploma de gestão e autonomia das escolas. Embora, a escola possuisse regulamento interno, este foi objecto de reformulação por a circular contemplar uma lista de decisões a tomar pelas escolas: a opção por uma direcção executiva colegial ou unipessoal, a definição da composição de um novo órgão de gestão da escola, a assembleia e do conselho pedagógico, a definição das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio educativo e outras. O ofício previa ainda que após novas eleições e cumprindo os prazos legais, a instalação dos novos órgãos de gestão e estruturas de orientação terminariam no final de Maio de 1999 (artigo 5º, Decreto-Lei 115 A /98).

A promoção da elaboração do regulamento interno competia à comissão executiva instaladora, cabendo aos órgãos de coordenação pedagógica – ainda estruturados de acordo com os modelos de gestão anteriores – ou “a uma comissão por eles designada” (Decreto-Lei 115 A/98, artigo 6º, nº3), a preparação do projecto de regulamento. Este seria aprovado por uma assembleia constituinte até Dezembro de 1998 e em seguida submetido para homologação ao director regional. A comissão de trabalho foi constituída pelos delegados de grupo: 8º B; 10ºA; 11ºA; 12ºC, pela coordenadora dos directores de turma; pela representante do serviço de Psicologia e orientação e pelo presidente da comissão executiva instaladora. O grupo de trabalho iniciou as reuniões de trabalho em Outubro e apresentou as diferentes fases da elaboração do documento em conselho pedagógico.

Em Outubro, o presidente da comissão executiva instaladora apresentou a proposta de constituição do conselho pedagógico enumerando os seguintes membros: representante do ensino recorrente; representante dos alunos do ensino recorrente; representante dos alunos do

ensino regular; coordenador dos directores de turma; representante da associação de pais; representante da formação; representante do serviço de psicologia e orientação; representante dos projectos de desenvolvimento curricular; representante dos auxiliares da acção educativa e representante dos funcionários administrativos. Além destes, os restantes membros seriam os coordenadores de departamento e o presidente do conselho executivo. Nesta proposta de regulamento interno já estavam previstas as designações dos representantes no conselho pedagógico, à excepção dos representantes da formação e dos projectos de desenvolvimento educativo.

Perante a imposição pela administração central do número máximo de membros do conselho pedagógico, a insatisfação dos professores focalizou-se na presença de outros elementos da comunidade educativa. A representação dos funcionários administrativos e dos auxiliares da acção educativa foram consideradas por alguns professores como não tendo sentido no conselho pedagógico, por os assuntos analisados e discutidos neste órgão serem predominantemente de índole pedagógica. Nas reuniões que envolvem sigilo, nomeadamente sobre matéria das provas de exame ou reapreciação de classificações atribuídas pelos conselhos de turma, apenas podem participar os professores (ponto 4, art 25º do Decreto-Lei 115 A/98).

A Negociação para a Constituição dos Departamentos Curriculares

A constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares ficou agendada para a reunião seguinte dado os prazos serem apertados e impostos pela administração central. Os critérios para a junção dos grupos disciplinares em departamentos constituíram ponto da ordem de trabalhos em todas as reuniões dos grupos disciplinares.

A ordem de trabalhos da reunião de conselho pedagógico realizada em Novembro de 1998 teve como ponto único a constituição dos departamentos curriculares. A reunião teve início com o presidente da comissão executiva instaladora a solicitar aos delegados e subdelegados de grupo, as propostas de integração das disciplinas nos departamentos curriculares que consideravam ter mais afinidade. A Figura 5 apresenta as propostas para constituição de departamentos curriculares dos delegados de Secretariado (12º C) e de Inglês (9º grupo).

A proposta da subdelegada de Secretariado (12º grupo C) prevê a constituição de cinco departamentos, mas não inclui as disciplinas de Electricidade/Electrónica, Mecânica,

Biologia, História e Educação Física em nenhum deles. No entanto, integrou o seu grupo disciplinar com a Contabilidade, a Geografia e a Economia.

Português, Francês, Inglês e Alemão	Português, Francês e Latim
Matemática e Informática	Alemão e Inglês
Educação Visual e Tecidos	Filosofia e História
Contabilidade, Geografia, Economia, Secretariado	Economia e Geografia
Química, Física	Biologia, Química e Física
	Electricidade/Electrónica (2B+12ºB), Informática
	Secretariado e Contabilidade

Figura 5. Propostas para constituição dos departamentos curriculares dos delegados dos grupos disciplinares de Secretariado e de Inglês.

A proposta do grupo de Inglês/Alemão (9º grupo) não contempla as disciplinas de Matemática, Informática, Educação Física, Educação Visual e Mecânica. O interesse do grupo disciplinar focaliza-se na separação do seu grupo dos outros grupos disciplinares de Línguas, constituindo por si, o departamento de Germânicas:

O Delegado fundamenta a criação de um Departamento único para o Grupo em causa, baseando-se no número significativo de professores a leccionar nesse Grupo. Tal medida inviabilizaria que este Grupo não ficasse ligado na sua representação, para além de factores de ordem linguística e cultural que impedem afinidades com os restantes Grupos de Línguas (Acta nº 110 de 4 Novembro de 1998).

A importância do domínio da língua materna e a presença da disciplina em todos os currículos são os factores invocados pelos professores que leccionam Português, para constituírem o departamento de Românicas, apenas com estes professores: “Quanto ao departamento curricular, o grupo considera que o departamento deveria ser autónomo devido às características particulares do ensino da língua materna e a importância desta a nível curricular” (Delegada de Português – 8º grupo A – Acta nº 110 de 4 de Novembro de 1998, p.84). O grupo disciplinar de Inglês e o de Português pretendiam constituir departamentos separados, embora o de Português contasse com os professores de Francês (8º grupo B), para constituir o departamento de Românicas, por eles leccionarem também a disciplina de Português.

A proposta do delegado de Electricidade/Electrónica (2º grupo B) contemplou designações para seis dos sete departamentos que previu e distingue-se das anteriores, por os grupos disciplinares das disciplinas tecnológicas constituírem departamentos curriculares distintos (Figura 6). Os motivos dessa separação estão relacionados com o facto das áreas tecnológicas carecerem de muitos recursos logísticos e financeiros, dada a especificidade dos conteúdos programáticos e do peso da componente prática. A possível coligação entre estes dois grupos poderia conduzir a conflitos por atribuição de recursos que passariam a ser partilhados e geridos por estes grupos disciplinares.

Departamento de Línguas	Português, Francês e Inglês / Alemão
Departamento de Mecânica	Mecânica (2º A + 12º A) Educação Visual
Departamento de Electricidade	Electricidade / Electrónica e Informática
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	História, Filosofia e Geografia
Departamento de Expressões	Educação Física e Biologia
Departamento de Ciências Exactas	Física, Química e Matemática
Departamento de Ciências Sócio-Económicas	Contabilidade, Economia e Secretariado

Figura 6. Proposta para constituição dos departamentos curriculares do delegado de grupo de Electricidade/Electrónica.

A constituição de um departamento curricular com todos os grupos disciplinares de Línguas e um outro com todos os grupos relacionados com as disciplinas de carácter tecnológico foi proposta pela delegada de Francês (8º grupo B), tal como está na Figura 7. Esta proposta contraria as posições defendidas pelos delegados de Português (8º grupo A) e de Inglês (9º grupo) e a do delegado de Electricidade/Electrónica (2º Grupo B) relativamente aos interesses dos grupos disciplinares das áreas tecnológicas.

Departamento de Línguas	Português, Francês, Inglês e Alemão
Departamento de Tecnologias	Mecânica, Electricidade, Electrónica, Informática, Secretariado e Tecidos
Departamento de Ciências Naturais e Exactas	Matemática, Física, Química, Biologia e Contabilidade
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	História, Filosofia, Geografia e Economia
Departamento de Expressões	Educação Visual e Educação Física

Figura 7. Proposta para constituição dos departamentos curriculares da delegada de grupo de Francês.

O presidente da comissão executiva instaladora comentou esta proposta, tendo ficado registado em acta: O Presidente da Comissão Executiva Instaladora ao referir-se à eventual criação de um único Departamento de Tecnologias inferiu que a escola tem um cariz eminentemente técnico e por conseguinte não se deve ter pudor em privilegiar estes departamentos” (Acta nº 110 de 4 de Novembro de 1998, p. 87). O comentário do presidente da comissão executiva instaladora revela a importância que os cursos tecnológicos assumem na oferta curricular e na imagem desta escola no exterior. Os grupos disciplinares das áreas tecnológicas dispõem de mais recursos financeiros, com possibilidade de se socorrerem de várias entidades, nomeadamente o PRODEP e Ciência Viva e pela possibilidade destes professores estabelecerem acordos com empresas com vista a obter materiais, o que por certo constitui uma fonte de receita para o estabelecimento de ensino, num momento em que este é confrontado com a autonomia financeira.

A proposta da delegada do 8º grupo B (Francês) foi objecto de discussão e foi retirada por que se “constatou que o número de departamentos enunciado era insuficiente, pondo em risco a representatividade dos professores” (Acta nº 110, 4 de Novembro de 1998, p.87). No momento de tomada de decisão, “isolaram-se os Grupos cuja fusão não oferecia polémica, procedeu-se a alguns acertos e identificaram-se as propostas para serem submetidas à votação” (Acta nº 110 de 4 de Novembro de 1998, p.88). As propostas da delegada de Secretariado (12º grupo C), do delegado de Inglês (9º grupo) e do delegado de Electricidade/Electrónica (2º grupo B) foram votadas. A proposta do delegado de Electricidade/Electrónica (2º grupo B) obteve a maioria com treze votos a favor e seis votos contra.

Após a votação foram feitas algumas alterações, nomeadamente a atribuição de nome aos Departamento de Expressões e de Ciências Exactas. O primeiro passou a integrar os grupos de Educação Física; de Educação Visual e Tecidos, o segundo constituído pelo grupo de Matemática e a Informática. A constituição do departamento de Ciências Exactas com a junção de dois grupos disciplinares deveu-se a se ter estabelecido que nenhum departamento podia ser constituído apenas por um grupo disciplinar. Nesta reunião foram constituídos os oito Departamentos Curriculares que até ao momento constituem o conselho pedagógico: *Ciências Exactas; Ciências Vivas; Ciências Sócio Económicas; Ciências Sociais e Humanas; Línguas; Expressões; Mecânica; Electricidade e Electrónica.*

Interesses e Estratégias dos Grupos Disciplinares

Nas entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento destacam-se os casos de consenso e as situações de divergência existentes nos grupos disciplinares relativamente à constituição dos departamentos (Figura 8).

Factores	Indicadores	CDCE	CDCEI	CDM	CDCV	CDL	CDSH	CDSE	CDExp
Consenso	-Empatia entre os professores	*			*			*	
	-Leccionar as mesmas disciplinas	*	*	*		*		*	
	-Epistemologia das ciências						*		
Discordância	-Ausência de afinidade entre as diferentes disciplinas					*		*	*
	-Ausência de um projecto comum								*
	-Pouca produtividade por a reunião ter muitos membros					*			
	-Inibição para participar com um grupo tão vasto					*			

Figura 8. Factores de consenso e de discordância relativamente à constituição dos departamentos curriculares.

Os grupos disciplinares de Matemática, de Ciências Físico-Químicas; Biologia; Electricidade/Electrónica e de Mecânica mostraram-se satisfeitos com a constituição dos departamentos curriculares. O grupo de Matemática não apresentou nenhuma proposta para constituição do departamento e mostrou-se receptivo à proposta do conselho pedagógico por

ter expectativas na atribuição de mais horas ao grupo disciplinar de outra disciplina, neste caso da disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação:

Quem estava no conselho pedagógico era a F. ela é que era a delegada de grupo e quando chegou ao grupo já trazia as coisas definidas e também ninguém apresentou outras propostas... foi, foi consensual, houve até quem dissesse, que seria melhor para nós que estivesse já no departamento, porque assim os professores de Matemática também podiam dar aulas de informática, o que até veio a acontecer... (CDCE, p.12).

A coordenadora do departamento de Ciências Vivas referiu também que houve receptividade dos três grupos disciplinares (Física, Química e Biologia) que constituem o departamento: “A proposta veio do Conselho Pedagógico, o departamento de Ciências Vivas, com nome e tudo veio do Conselho Pedagógico ... fizemos uma reunião com todas as pessoas pertencentes ao departamento e todos concordaram, nem apresentamos alternativa” (CDCV, p.2).

Os grupos disciplinares de Electricidade/Electrónica (2º grupo B e 12º grupo B) e de Mecânica (2º grupo A e 12º grupo A) concordaram com a constituição deste modelo de departamentos que inclui os professores que leccionam as aulas teóricas (2º A e 2º B) e os professores que leccionam a parte prática (12º A e 12º B). Estes grupos disciplinares há muito que trabalham em pares pedagógicos e têm reuniões em conjunto para a planificação das actividades lectivas, para actividades de complemento curricular que dinamizam a escola e para a organização de estágios de alunos em empresas do concelho. O delegado do 2º grupo A justificou a constituição de um departamento com o 12 grupo A com base na lógica empresarial (coligação baseada no assunto).

O grupo de Economia e de Geografia ficaram juntos por leccionar a disciplina de Introdução ao Desenvolvimento Económico-Social. A coordenadora de departamento reconhece que estes grupos disciplinares não têm afinidade com a Contabilidade (6º grupo) e com Secretariado (12º grupo C). No entanto, a empatia entre os professores dos diferentes grupos disciplinares têm contribuído para o bom funcionamento do departamento curricular. Nas entrevistas, os coordenadores de departamento de Expressões e de Línguas foram os que manifestaram desacordo com a constituição dos departamentos. O coordenador do departamento de Expressões sublinhou o facto do grupo de Educação Física preferir ficar só, por não ter afinidade com as disciplinas de Educação Visual e de Tecidos, mas reconheceu

que tem maior possibilidade de alguém do seu grupo ser o coordenador de departamento, por estarem em maioria:

Inicialmente e mesmo agora é uma coisa com que nós não concordamos... apesar de ser o departamento de Expressões, são disciplinas que não são nada afins, não é? Não há praticamente qualquer ligação entre as várias disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Artes e quanto sabemos, noutras escolas, a Educação Física está isolada das outras disciplinas, pronto foi um dado adquirido na reunião de Conselho Pedagógico..., o J. veio com esse dado praticamente adquirido, mas como nós também estamos sempre em maioria no departamento acabou por ter sempre vantagem. (CDEXP, p.1).

Por sua vez, a coordenadora do departamento de Línguas manifestou a insatisfação sentida pelos professores do departamento ter grande dimensão, com cerca de 40 professores que leccionam diversas disciplinas e diferentes níveis de língua e menciona a limitação imposta pela legislação como factor de constrangimento à representatividade de mais um departamento:

Inicialmente pretendíamos um departamento de Línguas em que o Francês e o Português..., isto é que houvesse uma fragmentação entre Românicas e Germânicas, só que depois a representatividade no conselho pedagógico e o número restrito de elementos deste órgão ficaram o 8º A, 8º B e 9º a constituir o departamento... houve discordância, houve profundo desacordo, por ficar um departamento enorme, com cerca de 40 e tal pessoas, é evidente que um departamento com esta dimensão em reunião não pode funcionar, o número de pessoas inviabiliza o funcionamento... (CDL, p.2)

O processo de constituição dos departamentos curriculares iniciou-se e foi negociado pelo conselho pedagógico. Nas entrevistas, os coordenadores deixaram transparecer que a discussão sobre a constituição das novas estruturas foi pouco profunda. O número limite de membros no conselho pedagógico imposto pela legislação, ditou as regras.

O Cargo de Coordenador de Departamento

Para o exercício de funções de articulação curricular, de coordenação pedagógica e de desenvolvimento de actividades e medidas de apoio educativo, o Despacho nº 10317 /99 de 26 de Maio atribui um crédito global de horas semanais. A fórmula para o cálculo deste crédito tem por base o número de alunos da escola, acrescentada de uma parcela destinada o desenvolvimento de actividades de articulação curricular. O despacho prevê a possibilidade de as escolas excederem o seu crédito mediante proposta fundamentada ao director regional.

Em Maio de 1999 foi discutida em conselho pedagógico a proposta da distribuição da redução de carga horária pelos diferentes departamentos curriculares. Da leitura da acta desta

reunião é perceptível a insatisfação dos professores relativamente à extinção dos cargos de delegado de grupo e de director de instalações. O argumento para manutenção destes cargos centra-se essencialmente no facto da diminuição de horas para tal desempenho limita o eficaz funcionamento dos grupos disciplinares.

A escola *Ómega* tinha um crédito de 66 horas para atribuir a cada um dos departamentos, com base no Despacho 10317/99 de 26 de Maio. No entanto, utilizou apenas 63 horas, do seguinte modo: ao representante de cada grupo disciplinar constituído por mais de quatro docentes foi atribuída uma redução de duas horas da componente lectiva, para os grupos com número inferior àquele foi atribuída uma hora. Aos grupos com salas específicas (Mecânica; Electricidade/Electrónica; Física; Química; Biologia; Educação Física; Informática) foi atribuída uma redução de uma hora, que nestes casos foi adicionada à de representante de grupo, para que desempenhe também o cargo de director de instalações. Para o desempenho de coordenador de departamento foram atribuídas as seguintes reduções da componente lectiva: de uma hora para departamentos com menos de 10 professores, 2 horas para departamentos com um número de docentes entre 11 e 20; 3 horas para Departamentos com 21 a 30 docentes e 4 horas para Departamentos com mais de 31 docentes. (Acta nº 121, 9 de Junho, p. 25). Estas horas foram acrescidas às de representante de grupo e de director de instalações, caso do grupo disciplinar ter este cargo. A distribuição das reduções da carga horária para o desempenho dos cargos de Coordenador de Departamento e de Representante de Grupo ficaram escalonadas de acordo com o representado no Quadro 6.

Os coordenadores dos departamento de Expressões e de Electricidade/Electrónica, têm mais horas de redução da componente lectiva que os dos coordenadores de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Sócio Económicas, embora os respectivos departamentos tenham menos professores, para coordenar. Os coordenadores dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Sócio Económicas têm apenas 4 horas, por os departamentos terem uma dimensão compreendida entre os 10 e os 20 elementos e não terem salas específicas onde são leccionadas aulas dessas disciplinas. Em suma, as horas de redução para o exercício do cargo de coordenador de departamento parecem distribuídas de forma equilibrada, entre as 4 e as 6 horas. Contudo, os grupos disciplinares com menor número de professores têm mais horas de redução, por o representante de disciplina exercer cumulativamente o cargo de director de instalações.

Quadro 6

Horas de Redução para o Desempenho dos Cargos de Representante de Grupo e de Coordenador de Departamento Curricular

Grupos Disciplinares	Nº Elementos	Horas de Redução	Nº de Elementos	Horas de Redução
1º	17	5	18	5
Informática	1	2		
2º A	5	3	8	4
12º A	3	4		
2º B	8	5	12	5
12º B	4	2		
4º A	8	3	23	6
4º B	5	6		
11º B	10	3		
5º	2	3	12	5
Educação Física	9	5		
Educação Tecnológica	1	1		
10º A	6	2	15	4
10º B	9	4		
7º	5	4	16	4
6º	4	2		
11º A	6	2		
12º C	1	2		
8º A	8	2	37	6
8º B	12	2		
9º	17	6		

Os coordenadores dos departamentos de Expressões e de Electricidade/Electrónica, têm mais horas de redução da componente lectiva que os dos coordenadores de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Sócio Económicas, embora os respectivos departamentos tenham menos professores, para coordenar. Os coordenadores dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Sócio Económicas têm apenas 4 horas, por os departamentos terem uma dimensão compreendida entre os 10 e os 20 elementos e não terem salas específicas onde são leccionadas aulas dessas disciplinas. Em suma, as horas de redução para o exercício do cargo de coordenador de departamento parecem distribuídas de forma equilibrada, entre as 4 e as 6 horas. Contudo, os grupos disciplinares com menor número de professores têm mais horas de redução, por o representante de disciplina exercer cumulativamente o cargo de director de instalações.

Os Regimentos Internos dos Departamentos Curriculares

A estrutura dos regimentos internos dos departamentos curriculares é semelhante. Os regimentos são constituídos por 13 artigos: composição e mandato; competências; poderes dos membros do departamento; deveres dos membros do departamento; coordenador; secretariado; reuniões e quórum; formas de votação; maioria e empate; reuniões públicas; publicidade dos actos do departamento curricular e convocatória das reuniões. Os professores sentiram dificuldades para elaborar este documento, sobretudo quanto à forma e à linguagem utilizada, o que levou a que fosse seguido um modelo produzido por um professor da escola licenciado em Direito. Também o receio de se construir normas que contrariem leis e a insegurança foram factores para o pedido de elaboração de um documento que servisse de base.

Os regimentos internos dos departamentos curriculares foram aprovados na reunião de conselho pedagógico de Janeiro de 2000, à excepção dos de Expressões, Ciências Sociais e Humanas e de Línguas. Estes foram reformulados, de acordo com o que serviu de documento base e foram submetidos à aprovação em reunião de conselho pedagógico. Contudo, na reunião do mês de Fevereiro, “a presidente propôs que se elaborasse um parecer, a ser lido e aprovado na última reunião, sobre os vários regimentos, a enviar à assembleia de escola, visto o conselho pedagógico não ter poder deliberativo para propor alterações aos regimentos dos vários departamentos” (Acta nº 131 do conselho pedagógico, de 23 de Fevereiro de 2000, p. 47).

Os regimentos internos dos departamentos curriculares, grupos disciplinares, salas específicas e serviços foram aprovados em reunião de assembleia de escola no mês de Abril. Para aprovação dos regimentos internos dos departamentos curriculares foram apresentadas duas propostas: “a proposta A – uniformização quanto à forma, quanto à estrutura e quanto ao conteúdo, e a proposta B - uniformização quanto à forma e quanto à estrutura, exceptuando os conteúdos. Para a aprovação deste(s) documento(s) recorreu-se ao voto de qualidade do presidente da assembleia para a proposta A”. (Acta nº 4 da Assembleia de escola em 4 de Abril de 2000. Estas propostas foram apresentadas, respectivamente pelo presidente da assembleia de escola e pelo professor que elaborou o documento base.

A obrigatoriedade de serem elaborados regimentos internos colocou alguns problemas na escola *Ómega*. As normas internas dos diferentes órgãos que até aí tinham sido informais, passaram a ser formalizadas num regulamento que fez emergir dificuldades na sua elaboração. Se por um lado, a elaboração de um documento de apoio tornou o processo eficiente e conforme à legislação, por outro culminou na padronização dos regimentos elaborados. No momento da aprovação dos regimentos internos, emergiram as incertezas sobre as competências da assembleia e do conselho pedagógico, tendo-se iniciado a implementação do modelo organizacional com alguma desorientação e incerteza.

O Funcionamento dos Departamentos Curriculares

A presente secção centra-se na análise do funcionamento dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares. A questão central é conhecer as dinâmicas que são desenvolvidas no interior dos departamentos curriculares, a colaboração dos professores ao nível do departamento, as relações interpessoais que são estabelecidas, as condições de trabalho e as necessidades de formação dos professores.

Periodicidade e Agenda de Trabalhos das Reuniões de Departamento Curricular

Na escola *Ómega*, as reuniões de departamento podem realizar-se à Terça-Feira a partir das dezassete horas às dezanove horas, por ter sido definido este período de tempo para trabalho dos professores. As reuniões de departamento curricular podem ser plenárias ou sectoriais, consoante os assuntos a analisar, cabendo ao coordenador de departamento a adopção do respectivo regime. O departamento de Expressões é o único em que os representantes de grupo e o coordenador se reúnem entre si, dada a dimensão dos grupos disciplinares que o constituem:

Faço reunião de grupo, que acaba por funcionar como departamento, convido informalmente as representantes dos outros grupos. Quando há assuntos importantes a nível de escola convoco os professores de departamento, mas de uma forma geral acaba-se por realizar mais reuniões de grupo, há mais questões, particulares, específicas (CDEXP, p.3).

Com a constituição dos departamentos, ocorreu um período em que os professores se reuniam em grupo disciplinar, depois da reunião do coordenador com os representantes de grupo. Ao longo do tempo essas reuniões foram suprimidas, por haver repetição de assuntos:

Depois de constituirmos o departamento, ainda fizemos algumas reuniões em grupo, mas depois consideramos que não valia a pena, os assuntos eram comuns, eram de escola e não de disciplina, e começamos a fazer de departamento, bem num caso ou noutro, quando é para fazermos as planificações no início do ano e as matrizes das provas no final, as reuniões de grupo acabam por ser especializadas, por os professores deste ou daquele nível se reunirem para definir critérios e objectivos. Mas confesso que não gosto nada disso, gosto mais de reuniões só de Filosofia! (CDSH, p.3)

Quando os assuntos têm grande especificidade, como a planificação de aulas, definição de critérios de avaliação, elaboração de matrizes e provas de exame, os professores reúnem-se em grupos disciplinares. Em todos os grupos disciplinares há um coordenador de ano, responsável pela apresentação da planificação anual dos conteúdos da disciplina, dos critérios de avaliação e de exames de equivalência à frequência, no caso das disciplinas anuais e bianuais.

A ordem de trabalhos das reuniões de departamento curricular evidencia o papel do coordenador de departamento de transmissão das informações provenientes da reunião de Conselho Pedagógico, como se pode ver na Figura 9.

Ordens de trabalho das reuniões	Frequências
Informações	264
Plano anual de actividades	56
CrITÉrios de avaliação	12
Análise dos resultados dos alunos	72
Ensino recorrente	24
Projectos de desenvolvimento educativo	4
Fórum das escolas secundárias	6
Exames	18

Figura 9. Frequências dos assuntos da ordem de trabalhos das reuniões dos departamentos curriculares.

Nas entrevistas, a coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas salientou o facto das reuniões de departamento não incidirem na análise dos aspectos pedagógicos, mas centrarem-se fundamentalmente em assuntos de escola.

Agora isto é de todos, deixou só de ser de História ou de Filosofia, são assuntos que dizem respeito a toda a escola, perdeu-se o sentido do Grupo Disciplinar, não sei se isto é bom... há problemas de leccionação, problemas pedagógicos que nunca são tratados, as pessoas não falam disto, sobretudo quando há professores de outros grupos disciplinares por perto, temos medo de criar tensões entre nós e abafamos e depois torna-se muito complicado (suspira) nunca chegamos a tratar os problemas... Se há uma colega que revela problemas pedagógicos, tenta-se abafar para os outros e a andar com paninhos quentes, com o problemas e é isto..., a situação arrasta-se e não chegamos a ter soluções para os problemas e quanto mais pessoas e grupos pertencerem aos departamentos, pior a situação, a camuflagem é mais acentuada. (CDSH, p. 4)

Quando os grupos de professores são de grande dimensão, há quem não se envolva na discussão e análise dos assuntos, sobretudo quando estes são de carácter pedagógico e específicos de um grupo disciplinar, como também foi referido pela coordenadora de Línguas:

Quando temos assuntos particulares, específicos dos grupos reunimo-nos por grupo, quase sempre 8º A e 8º B e o 9º grupo à parte. Quando são assuntos de escola reunimo-nos todos, mas quase sempre a discussão alargada não dá frutos, as pessoas dispersam-se um bocado, ...seria mais importante os grupos estarem reunidos de acordo com a sua especificidade, o 8ºA e o 8º B têm afinidades, leccionamos uma disciplina importante no currículo dos alunos, o Português, o 9º deve estar à parte, é muito pouco produtivo quando se fazem reuniões de departamento, qualquer tipo de reuniões de departamento que envolvam questões pedagógicas, algumas pessoas dispersam-se outras ficam tão constrangidas para falarem para um grupo tão vasto, que acabam por não participar, ficam passivas, as coisas acabam por não ser analisadas, ficam pela rama...(CDL, p. 4)

As dificuldades em envolver todos os professores na discussão de assuntos, sobretudo os de carácter pedagógico emergem nos departamentos com maior dimensão e em que há mais diversidade disciplinar. Os coordenadores sentem necessidade de serem feitas reuniões sectoriais com os grupos disciplinares. Os coordenadores dos departamentos, onde há mais afinidade disciplinar entendem a redução do número de reuniões como positiva, embora reconheçam que pode haver desconhecimento do coordenador sobre determinados assuntos dos grupos disciplinares que representa.

A Distribuição de Serviço

A distribuição dos horários nos grupos disciplinares é feita com base no Decreto-Lei 84/99 de 19 de Março, que regulamenta a distribuição de serviço de acordo com a graduação profissional dos professores. Assim, os primeiros da lista podem sempre indicar a preferência do turno e do nível de escolaridade para leccionar no próximo ano lectivo. Os horários dos professores são nominais. No entanto, há possibilidade de troca, desde que os titulares concordem e tenham as mesmas horas de componente lectiva.

Há cerca de quatro anos foi estabelecido em conselho pedagógico que as turmas do 12º ano deviam ser sempre atribuídas aos professores do quadro de nomeação definitiva, de forma a assegurar-se o cumprimento dos programas das disciplinas em que há exame, pela colocação atempada de professor com experiência de ensino a nível do secundário (Acta nº 135, de 14 de Junho de 2000). Esta tomada de decisão não foi consensual, sobretudo nos grupos disciplinares, cujos professores efectivos com mais tempo de serviço preferem o ensino nocturno:

O grupo 4º A reunido no dia 18 de Julho manifestou o seu desagrado em relação à decisão do Conselho Pedagógico de 14 de Julho, no que diz respeito à ordem de prioridades de escolha dos anos a leccionar. Reconhecemos, como é óbvio, a idoneidade deste órgão, no entanto pensamos que os grupos disciplinares deviam ter sido consultados.

Esta medida trará à escola o tão apregoado sucesso?

Esta medida não dividirá mais a escola em 2 categorias de professores: os de primeira categoria que leccionam durante o dia e os de segunda categoria que leccionam à noite? E duas categorias de alunos, os de primeira que frequentam o ensino diurno e os de segunda categoria que frequentam o ensino nocturno e a quem não é importante provocar quaisquer estragos ou insucessos? Na hora da pedagogia, onde é que ela está? (Acta nº 140, 4 de Outubro de 2000, p.67)

Muitos dos professores que leccionam há mais tempo na escola preferem o ensino recorrente, leccionado em regime nocturno. As horas de serviço docente nocturno são bonificadas com o factor 1,5. Desta forma, os professores precisam de menos horas lectivas para terem um horário completo. Os factores de preferência estão relacionados com o horário mais reduzido, possibilidade de exercer noutras escolas ou de realizar outras actividades durante o dia e o gosto pela formação de adultos. Em 1999, o ensino recorrente na escola Ómega foi objecto de reestruturação, passando as disciplinas a serem leccionadas por unidades capitalizáveis. As unidades didácticas são divididas pelos professores da mesma disciplina, que passarão a leccionar à mesma hora, mas em salas de aula diferentes, de modo a que os alunos as possam frequentar de acordo com o seu nível de conhecimentos. Esta decisão

gerou discussão, havendo por parte de alguns professores entendimento de que com a reestruturação, podiam surgir horários mistos: “não é nada agradável para a escola ter professores descontentes e obrigar alguém a ser impulsionado para um turno que não é da sua preferência. Criar-se-á um mal estar geral e isso será reflectido no ambiente social da escola” (Delegado do 9º grupo, Acta nº115, 24 de Fevereiro de 1999, p. 7)

A antevisão deste delegado de grupo concretizou-se. Os professores do ensino recorrente redigiram um documento, onde demonstravam o seu descontentamento:

Os professores do regime nocturno interrogam-se por que motivo não foram respeitadas as suas opções lectivas e se viram privados de redução de carga horária relativa ao ensino secundário, por lhe terem sido atribuídas compulsivamente, turmas do ensino básico. Tais directivas além de contribuírem para a possibilidade de existência de horários “zero” criaram um clima de perplexidade e desalento, não desejável a uma boa prática lectiva, contrariando até o que foi afirmado, pelo Presidente do Conselho Executivo, na última reunião com os professores do ensino recorrente: “Tudo funciona melhor quando os professores estão motivados” (Acta nº 106 de 27 de Outubro de 1999, p.73)

O ensino recorrente contempla turmas do ensino básico e do ensino secundário. Assim, os horários com turmas destes dois níveis de ensino correspondem a 22 horas, enquanto se for constituído apenas pelas turmas do ensino secundário corresponde a 20 horas. A situação deveu-se à diminuição do número de alunos a frequentar o ensino secundário, o que implicou redução do número total de horários em todos os grupos disciplinares.

Os professores dos grupos disciplinares de Português e Português /Francês disputam entre si, leccionar as aulas de Português. Após consulta à direcção regional, o conselho pedagógico recomendou “que a distribuição da disciplina de Português seja feita pelos dois grupos de acordo com a lista graduada, como se tratasse de um só grupo, tendo em atenção que não poderão ficar para concurso horários da disciplina de Francês” (Acta nº 135 de 14 de Junho de 2000, p.56). Os professores de Geografia e de Economia também leccionam em comum a disciplina de Introdução ao Desenvolvimento Sócio Económico. A distribuição da disciplina pelos dois grupos tem sido feita de acordo com o número de turmas. Quando as turmas são em número par, distribui-se de forma equitativa. Quando o número de turmas é ímpar, a distribuição é rotativa. Esta disciplina é opcional e na revisão curricular do Decreto-Lei 74/2004 não fará parte do currículo, pelo que haverá menos horas lectivas para leccionar no departamento de Ciências sócio económicas. Também são cada vez menos os alunos no secundário que frequentam a disciplina de Francês. Esta disciplina, tal como o Alemão só faz parte dos currículos dos cursos de Línguas e Literaturas. Estes cursos não têm vingado, por

falta de alunos. Consequentemente, o número de professores sem horário irá aumentar fazendo emergir conflitos e insatisfação.

As Formas de Trabalho e o Relacionamento Profissional

O questionário dos professores proporcionou dados que clarificam a situação relativamente às formas de trabalho que os professores têm nos departamentos curriculares e nos grupos disciplinares. A planificação de aulas em conjunto no departamento foi pouco significativa (Quadro 7). Os departamentos de Ciências Exactas, de Mecânica e de Ciências Sociais e Humanas são os que se evidenciam por ter mais professores a planificar aulas em conjunto. No primeiro são as quatro professoras que leccionam as aulas do décimo segundo ano, as que se reúnem regularmente para resolverem exercícios e prepararem matérias em conjunto. O segundo, por as aulas serem leccionadas em pares pedagógicos exige que os professores se reúnam a fim de preparar aulas teóricas e aulas práticas.

Quadro 7

Planificação de Aulas em Conjunto no Departamento Curricular

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	2 20%	4 40%	4 40%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	5 55,6%	4 44,4%	0	9 100%
Expressões	6 75%	1 12,5%	1 12,5%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	1 20%	2 40 %	2 40%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	7 77,8%	2 22,2%	0	9 100%
Ciências Vivas	5 41,7%	3 25%	4 33,3%	12 100%
Línguas	14 48,3%	8 27,6%	7 24,1%	29 100%
Total	40 46%	27 31%	20 23%	87 100%

A nível do grupo disciplinar, a maioria dos professores trabalha algumas vezes em conjunto. Neste caso, são os grupos disciplinares que constituem o departamento de Línguas,

os que mais se evidenciam nesta situação (Quadro 8). As planificações são elaboradas apenas com os professores que estão a leccionar cada nível.

Quadro 8

Trabalho em Conjunto Entre os Professores do Grupo Disciplinar

Departamentos \ Frequências	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	1 10%	8 80%	1 10%	10 100%
Mecânica	0	4 80%	1 20%	5 100%
Electricidade / Electrónica	2 22,2%	7 77,8%	0	9 100%
Expressões	2 25%	5 62,5%	1 12,5%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	3 60%	2 40%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	5 55,5%	3 33,3%	1 11,2%	9 100%
Ciências Vivas	0	5 41,7%	7 58,3%	12 100%
Línguas	3 10,3%	21 72,4%	5 17,3%	29 100%
Total	13 14,9%	56 64,4%	18 20,7%	87 100%

A coordenadora do departamento de Ciências Vivas refere como os grupos disciplinares articulam os conteúdos programáticos:

há professores que trocam impressões sobre as matérias que estão a leccionar, ao nível do 10º ano sobretudo, os professores de Física e de Química, tentam articular um pouco os conteúdos, mas é difícil porque estão desfasados nos programas. Ao nível do 12º ano, o funcionamento concentra-se muito mais na turma, é a preparação para o exame que move toda a planificação. Nos outros níveis tenta-se articular as coisas a nível de turma, porque até se funciona por turno, nalgumas matérias os professores de Química e de Biologia chegam a negociar, tu dás mais daqui, eu dou-lhes isto, há mais articulação da matéria, mas não podemos falar de interdisciplinaridade (CDCV, p.4).

A ausência de interdisciplinaridade também é referida pela coordenadora do departamento de Línguas: “a nível de departamento, a interdisciplinaridade não existe, continua a haver fragmentação. . .fazer uma visita de estudo juntos, não significa que haja interdisciplinaridade” (CDL, p.3)

A maioria dos professores algumas vezes trabalha isolado, embora siga as normas estabelecidas em grupo (48,3%). O número de professores que trabalha isolado muitas vezes (43,7%) é bastante significativo, como podemos observar no Quadro 9.

Quadro 9
Professores que Trabalham Isolados, mas Seguem as Normas Estabelecidas pelo Grupo Disciplinar

Departamentos \ Frequências	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	1 10%	5 50%	4 40%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	0	8 88,9%	1 11,1%	9 100%
Expressões	0	3 37,5%	5 62,5%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	2 40%	3 60%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	0	3 33,3%	6 66,7%	9 100%
Ciências Vivas	2 16,7%	9 75%	1 8,3%	12 100%
Línguas	4 13,8%	9 31%	16 55,2%	29 100%
Total	7 8%	42 48,3%	38 43,7%	87 100%

Algumas vezes, a maioria dos professores empresta materiais de ensino uns aos outros (55,2%). Os departamentos de Ciências Exactas e de Ciências Vivas destacam-se por partilharem material didáctico muitas vezes. Nos departamentos de Ciências Sócio-Económicas e de Expressões esta situação não se verifica, como se pode ver no Quadro 10.

Quadro 10

Emprestam Materiais de Ensino Uns aos Outros nos Departamentos Curriculares

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	0	3 30%	7 70%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	0	6 66,7%	3 33,3%	9 100%
Expressões	4 50%	4 50%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	3 60%	2 40%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	8 88,9%	0	9 100%
Ciências Vivas	0	5 41,7%	7 58,3%	12 100%
Línguas	6 20,7%	16 55,2%	7 24,1%	29 100%
Total	11 12,6%	48 55,2%	28 32,2%	87 100%

Ao nível dos grupos disciplinares, os professores elaboram testes em conjunto e deste modo além de partilharem materiais didácticos, partilham instrumentos de avaliação. Os grupos disciplinares de Ciências Exactas (Matemática e Informática) e os de Ciências Vivas (Biologia; Físico e Química) são os que mais vezes partilham materiais e testes entre si. O Quadro 11 evidencia que a partilha de materiais e testes verifica-se ao nível dos grupos disciplinares do departamento de Ciências Sócio-Económicas.

Nos departamentos, a maioria dos professores algumas vezes troca ideias acerca dos problemas de ensino (58,7%). As dificuldades em leccionar determinados conteúdos, a indisciplina na sala de aula são assuntos analisados de modo mais frequente nos departamentos de Ciências Sociais e Humanas, no de Ciências Exactas e no de Ciências Vivas (Quadro 12).

Quadro 11

Partilha de Materiais e Testes Pelos Professores do Grupo Disciplinar

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	0	3 30%	7 70%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	2 22,2%	6 66,6%	1 11,1%	9 100%
Expressões	2 25%	6 75%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	3 60%	2 40%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	6 66,6%	2 22,2%	9 100%
Ciências Vivas	0	4 33,3%	8 66,7%	12 100%
Línguas	3 10,3%	19 65,6%	7 24,1%	29 100%
Total	8 9,2%	50 57,5%	29 33,3%	87 100%

Quadro 12

Troca de Ideias Acerca dos Problemas de Ensino nos Departamentos Curriculares

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	1 10%	5 50%	4 40%	10 100%
Mecânica	0	2 40%	3 60%	5 100%
Electricidade / Electrónica	1 11,1%	7 77,8%	1 11,1%	9 100%
Expressões	5 62,5%	3 37,5%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	1 20%	4 80%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	7 77,8%	1 11,1%	9 100%
Ciências Vivas	1 8,3%	7 58,3%	4 33,3%	12 100%
Línguas	6 20,7%	19 65,6%	4 13,7	29 100%
Total	15 17,2%	51 58,6%	21 24,2%	87 100%

A análise dos problemas especiais de alguns alunos é realizada algumas vezes nos departamentos curriculares (58,7%). A maioria dos professores manifesta algumas vezes

reduzidas expectativas acerca das capacidades dos alunos (66,7%), como podemos ver no Quadro 13. Esta situação verifica-se com a maioria dos professores dos departamentos de Ciências Exactas e de Línguas, os quais correspondem, respectivamente aos grupos disciplinares de Matemática e de Inglês. Estas disciplinas são as que se debatem com maior insucesso escolar a nível nacional. Por sua vez, no departamento de Expressões este assunto é poucas vezes objecto de análise.

Quadro 13

Discutem os Problemas Especiais de Alguns Alunos nos Departamentos Curriculares

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	1 10%	6 60%	3 30%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	0	8 88,9%	1 11,1%	9 100%
Expressões	4 50%	4 50%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	3 60%	2 40%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	3 33,3%	5 55,6%	1 11,1%	9 100%
Ciências Vivas	1 8,3%	6 50%	5 41,7%	12 100%
Línguas	3 10,3%	16 55,2%	10 34,5%	29 100%
Total	12 13,8%	51 58,7%	24 27,5%	87 100%

A análise dos resultados dos alunos tem constituído um ponto na ordem de trabalhos de alguns departamentos curriculares e os resultados a nível de escola de cada período escolar têm sido enviados aos grupos disciplinares para reflexão e para propostas de remediação. No entanto, a maioria dos professores considerou que procedem algumas vezes à análise dos resultados dos alunos (58,6%) ao nível do grupo disciplinar (Quadro 14). Os grupos disciplinares do departamento de Línguas foram os que evidenciaram mais frequências, seguido do de Electricidade /Electrónica e de Ciências Exactas. No entanto, a coordenadora do departamento de Línguas manifestou a dificuldade na análise dos resultados dos alunos a nível departamental, pelo que remete esse assunto para os grupos disciplinares:

Quadro 14

Analisam os Resultados dos Alunos a Nível do Grupo Disciplinar

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	0	8 80%	2 20%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	0	8 88,9%	1 11,1%	9 100%
Expressões	4 50%	2 25%	2 25%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	2 40%	3 60%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	3 33,3%	5 55,6%	9 100%
Ciências Vivas	0	7 58,3%	5 41,7%	12 100%
Línguas	4 13,8%	18 62,1%	7 24,1%	29 100%
Total	9 10,3%	51 58,6%	27 31,1%	87 100%

... fomos analisar a questão da avaliação e eu lancei a lebre. A partir dos dados das classificações dos alunos levantei a questão para se reflectir em conjunto o porquê do Inglês ter resultados tão insatisfatórios como a Matemática e o silêncio foi total... então fiz o apelo para que em reuniões de grupo se fizesse reflexão e se pensasse em propostas de solução. Pareceu-me que em departamento, as pessoas não expõem as suas ideias, não argumentam, há constrangimento (CDL, p. 5)

A análise da avaliação torna-se num assunto delicado por envolver muitos factores, nomeadamente o desempenho dos professores, o domínio das matérias, a capacidade de manter a disciplina na sala de aula e a capacidade de relacionamento com os alunos.

Observação de aulas

Os professores não dispõem de conhecimentos das práticas de sala de aula dos seus colegas, por a observação de aulas não constituir actividade do departamento curricular. A grande maioria dos professores respondeu que poucas vezes observava as aulas dos colegas (70%), (Quadro 15). Contudo, nas observações do questionário salientaram que nunca o tinham feito, à excepção dos professores dos departamentos de Mecânica, de Electricidade/Electrónica, de Ciências Vivas e de Expressões, nomeadamente de Educação

Física, que por partilharem em simultâneo oficinas, laboratórios e espaço do pavilhão gimnodesportivo consideraram que observavam as aulas dos colegas.

Quadro 15

Frequência com que os Professores do mesmo Departamento Curricular Observam as Aulas Uns dos Outros

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	10 100%	0	0	10 100%
Mecânica	4 80%	1 20%	0	5 100%
Electricidade / Electrónica	8 88,9%	1 11,1%	0	9 100%
Expressões	7 87,5%	1 12,5%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	5 100%	0	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	9 100%	0	0	9 100%
Ciências Vivas	10 83,3%	2 16,7%	0	12 100%
Línguas	29 100%	0	0	29 100%
Total	82 94,3%	5 5,7%	0	87 100%

As aulas são o reduto da privacidade dos professores, nomeadamente as relações que mantém com os seus alunos. A coordenadora do departamento de Ciências Sócio Económicas refere a sala de aula como espaço de autonomia profissional:

A profissão de professor é uma profissão que nos dá uma liberdade incrível. . . eu quando entro dentro da sala de aula, eu fecho a porta, faço o que quero, ninguém me chama a atenção para aspectos que devo melhorar, embora os alunos por vezes intervenham, dizendo que estou a ir muito depressa ou que não perceberam, é apenas essa informação e portanto estamos fechados cada um em si próprio, . . . acho que enquanto o grupo ou o departamento não levar as pessoas a falar umas com as outras e a criar espaços para as pessoas partilharem a forma como aplicam as grelhas de avaliação que têm, e o que é que fazem, que outros tipos de materiais... Para mim é extremamente útil o intercâmbio e sair daí benefícios para as pessoas do departamento (CDSE, p.5).

A observação de aulas é uma prática frequente na formação inicial dos professores, sendo praticamente inexistente nas formas de trabalho dos professores do mesmo grupo disciplinar. Neste sentido, haverá ainda mais dificuldade para ocorrer entre os professores dos departamentos como configurações multidisciplinares.

A Colaboração entre os Professores do Departamento Curricular

A maioria dos professores discordou que a colaboração entre os professores se tenha intensificado com a constituição dos departamentos curriculares (47%). Contudo, é de salientar alguma divisão entre os professores, por a frequência dos que concordaram parcialmente com o aumento da colaboração entre professores (46%), seja próxima da dos primeiros, como podemos ver nos dados do Quadro 16.

Quadro 16

A Colaboração entre os Professores é mais Intensa com a Constituição dos Departamentos Curriculares

<div>Departamentos</div> <div>Frequências</div>	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	2 20%	6 60%	2 20%	10 100%
Mecânica	4 80%	1 20%	0	5 100%
Electricidade / Electrónica	6 66,7%	3 33,3%	0	9 100%
Expressões	2 25%	6 75%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	4 80%	1 20%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	6 66,7%	3 33,3%	0	9 100%
Ciências Vivas	4 33,3%	6 50%	2 16,7%	12 100%
Línguas	13 44,8%	14 48,3%	2 6,9%	29 100%
Total	41 47,1%	40 46%	6 6,9%	87 100%

Os grupos disciplinares do departamento de Línguas foram os que mais evidenciaram esta situação (47,1%). A coordenadora deste departamento refere na entrevista que há muita colaboração entre os grupos disciplinares de Francês e de Português, os quais se reúnem com muita frequência para troca de ideias e correcção de testes em conjunto.

As Relações Interpessoais entre os Professores

As relações de trabalho são geridas em função da perspectiva que os professores possuem das atitudes e comportamentos de uns para com os outros. A experiência de trabalho conjunto associada a relações de amizade fomenta o empenho e a motivação para

envolvimento em projectos, que por sua vez induzem a novas relações sociais. Neste sentido procurámos conhecer com que frequência os professores conversavam uns com os outros sobre assuntos correntes do dia a dia e se encontravam e conviviam fora da escola e se tinham atitudes agressivas entre si.

Conversar uns com os outros no dia a dia

Os professores da escola *Ómega* conversam na sua maioria algumas vezes uns com os outros sobre assuntos correntes do dia a dia (48,3%). Os professores do departamento de Línguas e do departamento de Ciências Vivas são os que consideraram que esta situação se verifica muitas vezes (Quadro 17).

Quadro 17

Conversam Uns com os Outros sobre Assuntos Correntes do dia a dia

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	2 20%	5 50%	3 30%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade / Electrónica	1 11,1%	5 55,6%	3 33,3%	9 100%
Expressões	3 37,5%	4 50%	1 12,5%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	1 20%	2 40%	2 40%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	2 22,2%	5 55,6%	2 22,2%	9 100%
Ciências Vivas	2 16,7%	4 33,3%	6 50%	12 100%
Línguas	8 27,6%	14 48,3%	7 24,1%	29 100%
Total	19 21,8%	42 48,3%	26 29,9%	87 100%

A coordenadora do departamento de Ciências Vivas referiu-se à dificuldade crescente dos professores conviverem uns com os outros na escola e da necessidade dos professores participarem nas actividades extracurriculares desenvolvidas pelos colegas e pelos alunos, fazendo destas pontos de convívio:

Estamos de costas voltadas uns para os outros, não dizemos bom dia, nem boa tarde. De há uns anos para cá, o número de professores tem vindo a diminuir, e as relações humanas também, o que devia ser ao contrário. . . dizem que o ambiente à tarde é mais familiar, mas o que noto é que cada vez

conhecemo-nos menos. Este ano, uma coisa boa foi o grupo da natação, umas até aprenderam a nadar, o ir almoçar juntas também proporcionou convívio, funcionou bem, a colega conseguiu dinamizar o grupo. . . mas precisamos de muito mais, falamos só de alunos, não nos conhecemos uns aos outros. . . no outro dia fui ao teatro, ver o teatro feito pelos nossos alunos, ensaiado pela M.J. e pela F. M. e gostei imenso, o trabalho dos professores e dos alunos deve ter visibilidade (CDCV, p.6)

A maioria dos professores considerou que se encontram e convivem uns com os outros fora da escola poucas vezes (51,8%) (Quadro 18). No entanto, o facto de um número

Quadro 18

Encontram-se e Convivem Uns com os Outros Fora da Escola

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	5 50%	5 50%	0	10 100%
Mecânica	1 20%	3 60%	1 20%	5 100%
Electricidade / Electrónica	6 66,7%	3 33,3%	0	9 100%
Expressões	7 87,5%	1 12,5%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	0	5 100%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	7 77,8%	2 22,2%	0	9 100%
Ciências Vivas	6 50%	5 41,7%	1 8,3%	12 100%
Línguas	13 44,8%	16 55,2%	0	29 100%
Total	45 51,7%	40 46%	2 2,3%	87 100%

aproximado se encontrar algumas vezes (46%), talvez se possa considerar que entre alguns professores haja uma relação de amizade. Se atendermos à média de tempo de serviço dos professores e dos anos de escola, podemos compreender que alguns estabeleceram relações de amizade entre si.

Nenhum dos coordenadores de departamento mencionou a existência de conflitos entre os professores do departamento. A maioria dos professores também considerou que as atitudes agressivas entre si ocorriam poucas vezes (86,2%) (Quadro 19).

Quadro 19

Os Professores do Departamento Curricular Têm Atitudes Agressivas Entre Si

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	8 80%	1 10%	1 10%	10 100%
Mecânica	5 100%	0	0	5 100%
Electricidade / Electrónica	9 100%	0	0	9 100%
Expressões	8 100%	0	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	5 100%	0	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	9 100%	0	0	9 100%
Ciências Vivas	12 100%	0	0	12 100%
Línguas	19 65,6%	7 24,1%	3 10,3%	29 100%
Total	75 86,2%	8 9,2%	4 4,6%	87 100%

No departamento de Línguas, 24,1% dos professores consideraram que a situação ocorria algumas vezes e 10,3% muitas vezes. Este facto pode ser associado à insatisfação do departamento ser constituído por três grupos disciplinares e por mais duas vezes ao longo dos três anos, o departamento de Línguas ter solicitado a sua divisão em dois departamentos: um constituído pelos professores de Português e de Francês, com proposta de designação de departamento de Românicas e o segundo, pelos professores de Inglês e Alemão, como departamento de Germânicas. Em Outubro de 1999, a coordenadora do departamento de Línguas apresentou um documento em conselho pedagógico, onde os professores manifestavam vontade para o departamento se dividir em dois. O presidente do conselho executivo apresentou como argumentos o facto da constituição de outro departamento implicar um coordenador e consequente aumento do número de membros do conselho pedagógico e horas do crédito global da escola para o exercício do cargo. Ambas as situações, já estavam no limite imposto pelo Ministério de Educação, pelo que não seria possível nesse ano lectivo (1999/2000). (Acta nº142 do Conselho Pedagógico de 8 de Novembro de 1999). Em Novembro de 2000, o departamento de Línguas apresenta novamente o pedido de desdobramento do departamento. Este assunto foi discutido em reunião de assembleia de escola, não tendo sido deferido, por este órgão ter considerado que todos os departamentos devem ser multidisciplinares (Acta nº 5 de 21 de Novembro de 2000). No caso do pedido ter

sido aceite, o departamento de Germânicas seria apenas constituído pelos professores de Inglês/Alemão (nono grupo).

As Condições de Trabalho

Na escola *Ómega*, os espaços são distribuídos de acordo com as áreas disciplinares, cabendo às disciplinas da formação técnica salas específicas como oficinas e laboratórios. Em todos os pavilhões há material audiovisual, que os professores requisitam para as aulas e uma sala com equipamento multimédia. O equipamento informático é o mais deficitário na escola e talvez por isso, algumas vezes os professores se queixem acerca das condições de trabalho (55,2%) (Quadro 20)

Quadro 20

Queixam-se Acerca das Condições de Trabalho ao Nivel do Departamento Curricular

Frequências Departamentos	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Ciências Exactas	1 10%	7 70%	2 20%	10 100%
Mecânica	2 40%	2 40%	1 20%	5 100%
Electricidade / Electrónica	3 33,3%	5 55,6%	1 11,1%	9 100%
Expressões	7 87,5%	1 12,5%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	1 20%	4 80%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	6 66,7%	2 22,2%	9 100%
Ciências Vivas	1 8,3%	11 91,7%	0	12 100%
Línguas	2 6,9%	12 41,4%	15 51,7%	29 100%
Total	18 20,7%	48 55,2%	21 24,1%	87 100%

Os professores do departamento de Línguas são os que se queixam mais vezes das condições de trabalho (51,7%). A coordenadora sublinhou a falta de material audiovisual como um dos problemas com que se debatia o departamento: “tenho feito vários pedidos e nesta última reunião caíram-me em cima, porque os retroprojectores estão obsoletos, não há leitores de CD’s e isto é material necessário para o núcleo de estágio...”(CDL, p. 4). Os programas das diferentes disciplinas apelam cada vez mais à diversificação de estratégias e de metodologias de ensino, bem como ao recurso de equipamento multimédia, sendo o

computador considerado como ferramenta fundamental no espaço aula. Embora, o Ministério de Educação e o Ministério de Ciência e Tecnologia tenham vindo a apetrechar as escolas, o software informático ainda está aquém das necessidades.

As Necessidades de Formação Contínua

A formação contínua pretende favorecer dinâmicas de actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de trabalho. A partir da publicação da Lei de Bases (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a formação contínua de professores tem tido particular relevo e sido consagrada como direito de todos os professores (artigo 35º). O Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, ao estabelecer o ordenamento jurídico da formação dos professores dos ensinos básico e secundário, salienta que a formação contínua é um direito e um dever (artigo 25º). Neste mesmo artigo, no ponto 4, pode igualmente ler-se que “a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira”. Este último aspecto parece articular-se bem com a definição da formação como um dever, sendo que a enunciação dos objectivos remete fundamentalmente para a formação como um direito. Ao estabelecer as finalidades da formação contínua de professores, o Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro realça, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino e ressalta as áreas sobre as quais deve incidir a formação contínua: ciências da especialidade que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino; ciências da educação; prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência e formação pessoal, deontológica e sócio-cultural (artigo 6º, Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro).

A grande maioria dos professores (80,5%) considerou que o seu departamento curricular tem pouca influência na elaboração do plano de formação de professores (Quadro 21).

A formação contínua de professores é concretizada pela obrigatoriedade de frequência de formação acreditada para progressão na carreira e consequentemente encarada pelos professores como um dever. A oferta dos centros de formação de escolas não corresponde às necessidades formativas, por oferecerem mais acções no âmbito das ciências da educação e menos nas áreas pedagógico-didácticas e na especialidade curricular.

Quadro 21

Influência do Departamento Curricular na Elaboração do Plano de Formação de Professores

Frequências Departamentos	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	Total
Ciências Exactas	10 100%	0	0	10 100%
Mecânica	4 80%	1 20%	0	5 100%
Electricidade / Electrónica	6 66,7%	3 33,3%	0	9 100%
Expressões	6 75%	2 25%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	5 100%	0	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	7 77,8%	2 22,2%	0	9 100%
Ciências Vivas	9 75%	3 25%	0	12 100%
Línguas	23 79,3%	6 20,7%	0	29 100%
Total	70 80,5%	17 19,5%	0	87 100%

De acordo com os coordenadores de departamento, os professores frequentam cursos em empresas e/ou a faculdade para acompanharem a investigação tecnológica no caso dos professores de Electricidade/Electrónica, daí que alguns professores tenham considerado que o departamento tenha alguma influência no plano de formação, por pretenderem frequentar algumas em conjunto com os colegas (33,3%). Também os professores de Línguas frequentam cursos de Verão que versem sobre literatura (20,7%). Na generalidade, a selecção das acções a frequentar compete a cada um dos professores, não havendo um plano de formação no departamento curricular. Deste modo, os professores procuram a formação de acordo com interesses pessoais, com a disponibilidade do horário e com a necessidade do número de créditos para progredirem para o escalão seguinte.

O Papel do Conselho Pedagógico

A análise dos dados referentes à acção organizacional e pedagógica do conselho pedagógico centrou-se nos modos de articulação entre os departamentos curriculares e este

órgão e incidiu sobre as seguintes dimensões: composição do conselho pedagógico; periodicidade e assuntos das reuniões e elaboração do plano anual de actividades. No ponto de vista organizacional identificaram-se os seguintes aspectos: o dilema da representatividade e as dinâmicas desenvolvidas pelos coordenadores no debate pedagógico e nas tomadas de decisão e, ainda, a avaliação das mudanças organizacionais ocorridas neste órgão com a implementação do Decreto-Lei 115-A de 1998. Para esta descrição dos resultados foram consideradas como fontes de dados as actas do conselho pedagógico e as entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento.

A Composição do Conselho Pedagógico

Na escola *Ómega*, o conselho pedagógico é constituído pelo presidente do conselho executivo, por oito coordenadores dos departamentos curriculares, coordenadora dos directores de turma, representante do ensino recorrente, representante da associação de pais, representante dos alunos do ensino regular e representante dos alunos do ensino recorrente, representante dos projectos educativos, representante dos auxiliares de acção educativa e representante dos funcionários administrativos e representante dos serviços de psicologia e de orientação vocacional, totalizando 18, num máximo de 20 membros (Art 24º e 25º do Decreto-Lei 115 A /98). O mandato dos membros deste órgão tem a duração de três anos, com excepção dos encarregados de educação e dos alunos, cujos mandatos correspondem a um ano escolar. Este órgão está organizado em quatro secções especializadas: (1) plano de actividades; (2) regulamento interno e projecto educativo; (3) avaliação; (4) comissão de avaliação especializada.

Periodicidade e Agenda das Reuniões do Conselho Pedagógico de 1998 a 2002

As reuniões de conselho pedagógico realizam-se ordinariamente uma vez por mês, às Quartas-Feiras e duram cerca de quatro horas (Art. 27º do decreto Lei nº 115 A /98 de 4 de Maio). No entanto, dado o não cumprimento da totalidade de pontos da ordem de trabalhos, ou por haver matérias a analisar com calendarização marcada pelo Ministério ocorreram, por vezes, reuniões extraordinárias, nomeadamente em 1998, com a implementação do modelo organizacional decretado pelo 115 A /98. Todos os docentes que pertencem a este órgão têm

as manhãs de quarta-feira sem horário de componente lectiva, para que possam participar nas reuniões.

No início de cada ano lectivo, a ordem de trabalhos compreende o lançamento do ano lectivo, a elaboração do plano anual de actividades, a definição de critérios gerais de avaliação e a distribuição dos horários aos professores, através dos coordenadores de departamento. Com a implementação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, os assuntos que mais preencheram a ordem de trabalhos nos anos lectivos de 1997/1998 e 1998/1999 foram as normas organizacionais decretadas pelo novo regime de autonomia. No Quadro 22 estão registados os assuntos que foram debatidos e analisados ao longo dos anos lectivos.

A elaboração do primeiro regulamento interno segundo as especificações do Decreto de Gestão 115-A/98 iniciou-se em Outubro de 1998, tendo sido analisada a primeira versão em Novembro e aprovada na reunião de 6 de Dezembro, visto ter de se remeter o documento final ao director regional de educação para aprovação, até 31 de Dezembro.

Em 1998/99 foram ainda constituídos os departamentos curriculares. As necessidades de formação de professores e a respectiva elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas têm sido alvo de pouca discussão nas reuniões deste órgão. A formação inicial dos professores tem sido mais objecto de informação do que a formação contínua. Esta situação resulta do facto da formação contínua de professores assumir carácter individual. Cada professor *per si* opta por frequentar as acções de formação, de acordo com a sua disponibilidade e objectivos pretendidos, como vimos na secção anterior.

Em 1999, a avaliação do pessoal docente passou a fazer parte da ordem de trabalhos do conselho pedagógico. A comissão de avaliação de desempenho analisa os relatórios de avaliação crítica do desempenho dos docentes que se encontram nas condições para progredirem de escalão e dá conhecimento ao presidente do conselho executivo. Nesse ano lectivo, a escola *Ómega* foi alvo de avaliação externa por parte do observatório de qualidade do Ministério da Educação, que teve como objectivo avaliar o ensino da língua portuguesa. Ainda nesse ano realizaram-se as eleições da assembleia de escola, da comissão executiva instaladora, dos coordenadores de departamento em Junho e da presidente do conselho pedagógico em Setembro.

Quadro 22

Assuntos Analisados em Conselho Pedagógico no Período de 1998 a 2002

	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02
Setembro	Lançamento do ano lectivo Elaboração do regulamento interno	Lançamento do ano lectivo Eleição da presidente do conselho pedagógico	Lançamento do ano lectivo Avaliação de desempenho Distribuição de serviço docente Ensino recorrente	Lançamento do ano lectivo Plano anual de actividades Ensino recorrente
Outubro	Elaboração do Regulamento interno	Plano anual de actividades Pedido de desdobramento do departamento de Línguas Secções do conselho pedagógico	Sala de estudo Distribuição de serviço docente Ensino recorrente	Avaliação de desempenho Plano anual de actividades
Novembro	Elaboração do Regulamento interno Constituição dos departamentos curriculares	Avaliação dos alunos	Sala de estudo Ensino recorrente Pedido de desdobramento do departamento de Línguas	Avaliação de desempenho
Dezembro	Avaliação externa ao grupo disciplinar de Português Aprovação do regulamento interno	Ensino recorrente Avaliação externa ao grupo disciplinar de português	Avaliação dos alunos	Plano anual de actividades
Janeiro	Alteração do plano anual de actividades Formação inicial Avaliação externa Análise das classificações do 1º período	Formação inicial Regimento do conselho pedagógico Avaliação de desempenho Plano anual de actividades Aprovação dos regimentos internos	Projecto de combate ao insucesso escolar Análise das classificações do 1º período Ensino recorrente	Ensino recorrente
Fevereiro	Avaliação externa	Formação inicial Plano anual de actividades Ensino recorrente Resultados da avaliação externa	Ensino recorrente	Revisão Curricular Avaliação de alunos Exames e provas globais
Março	Avaliação dos alunos Formação inicial Exames e provas globais	Plano anual de actividades	Formação inicial	Avaliação de projectos
Abril	Avaliação dos alunos Formação inicial	Avaliação externa	Formação inicial Regulamento interno	Formação inicial
Maio	Avaliação de alunos	Sala de estudo Distribuição de serviço docente	Ensino recorrente	Avaliação de projectos
Junho	Constituição de turmas Eleição dos coordenadores de departamento Avaliação externa	Sala de estudo Constituição de turmas Distribuição de serviço docente	Sala de estudo Constituição de turmas Distribuição de serviço docente Regulamento interno Ensino recorrente Avaliação de alunos	Avaliação de alunos

O ensino recorrente evidencia-se na ordem de trabalhos do conselho pedagógico no ano lectivo 2000/01, por nesse ano ter havido pedidos de equivalência de pessoas que tinham deixado de estudar e que ao ingressar no mercado de trabalho pretendiam continuar os seus estudos, tendo como objectivo completar o ensino secundário. Também nesse ano lectivo salienta-se as propostas de revisão do regulamento interno, nomeadamente o pedido de desdobramento do departamento de Línguas (Novembro).

A implementação do Decreto-Lei 115 A/98 abriu perspectivas novas no funcionamento organizacional do conselho pedagógico. Entre elas refere-se um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação na definição das políticas gerais da escola e na reivindicação, junto das autoridades superiores, das condições e meios necessários ao funcionamento da escola. Em muitos momentos, a participação dos pais não foi bem aceite na tomada de decisão do funcionamento e organização do estabelecimento de ensino. Houve momentos em que os professores procuraram o apoio dos encarregados de educação, nomeadamente quando a tomada de decisão cabe em última instância ao Ministério de Educação. A redução do número de alunos por turma foi uma das reivindicações dos professores, os critérios para a constituição de turmas é um dos objectivos que os estabelecimentos de ensino desejam ver conseguidos numa das tão proclamadas fases de autonomia. Em Setembro de 2001, o departamento de Línguas manifestou grande preocupação e descontentamento pelo número excessivo de alunos por turma, afirmando que tal situação conduziria obviamente ao insucesso escolar: “A situação é alarmante em determinadas turmas do 12º ano, o que a preocupar os docentes, uma vez que os alunos enfrentarão um exame a nível nacional que será decisivo para o seu futuro” (Acta nº 126 do Conselho Pedagógico, 2001). A preocupação com o insucesso escolar é constante no discurso dos professores do ensino secundário, sobretudo os que leccionam o 12º ano de escolaridade, por terem como objectivo a preparação dos alunos para os exames. A procura de coligação com outros parceiros educativos para se atingir os interesses evidenciou-se na intervenção da coordenadora do departamento de Línguas:

O departamento considera que é necessário o desdobramento das turmas em turnos, isso está previsto na legislação que prevê a divisão em turnos para as Línguas (Ofício 93/96). A falta de instalações não pode ser usada como desculpa, já que o número de turmas está a reduzir. Há que criar uma escola para o sucesso. No entanto, neste momento está a contribuir-se grandemente para o insucesso escolar. Portanto, há que repensar o modo como está a ser conduzida a formação de turmas. O departamento de

Línguas considera que esta informação deve chegar urgentemente à Associação de Pais. Os docentes interrogam-se até onde vai o poder em relação à constituição de turmas, elaboração de horários, etc (Acta nº 126 do Conselho Pedagógico, Setembro de 2001).

Os coordenadores de departamento concordaram que o número de alunos é excessivo para a concretização de uma prática pedagógica satisfatória. Os professores redigiram um documento em conjunto com a associação de pais, tendo em vista reduzir o número de alunos por turma. Este tipo de coligação não tem apenas como objectivo reduzir o número de alunos por turma com vista a melhorar o sucesso escolar, mas também para questionar o poder formal da escola. Os professores solicitaram ao órgão executivo maior aproximação aos seus interesses, garantia de melhores condições de trabalho do que as dadas pelo Ministério da Educação. Neste processo, emergiram comportamentos de profissionalidade, de lógicas de identidade profissional e de (des)responsabilização burocrática.

Sendo competência do conselho pedagógico emitir parecer sobre a implementação de projectos de desenvolvimento educativo, a avaliação de projectos destacou-se na ordem de trabalhos de 2001/02. Neste último ano de mandato, quer do conselho pedagógico, quer do conselho executivo a necessidade de avaliar os projectos de desenvolvimento educativo realizados ao longo dos três anos, constitui uma prioridade, nomeadamente para se emitir parecer favorável à sua continuidade.

Articulação entre os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico

O plano anual de acção educativa, o dilema da representatividade dos coordenadores de departamento, bem como o debate pedagógico e as tomadas de decisão no conselho pedagógico constituem elos entre os departamentos curriculares e o conselho pedagógico.

O Plano Anual da Acção Educativa

Na escola *Ómega*, a elaboração do plano anual de actividades tem sido desenvolvido a partir das iniciativas propostas por todos os grupos disciplinares. Após a constituição dos departamentos curriculares verificaram-se algumas actividades que envolvem os professores de departamento. No entanto, continuou a prevalecer a influência do grupo disciplinar na elaboração do plano anual de actividades, como podemos ver no Quadro 23. A maioria dos professores (56,3%) considerou que o grupo disciplinar tem muita influência na elaboração do plano anual de actividades. Os departamentos de Ciências Vivas e de Línguas mantiveram as actividades realizadas por cada grupo disciplinar que os compõem, mas acrescentaram as que

pretendiam realizar em conjunto. Desta forma, surgiram respectivamente a *semana da ciência*, a *feira do livro* e os *dias das línguas*.

Quadro 23

Intervenção do Grupo Disciplinar na Elaboração do Plano Anual de Actividades

	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	2 20 %	6 60%	2 20%	10 100%
Mecânica	0	2 40%	3 60%	5 100%
Electricidade/Electrónica	1 11,1%	1 11,1%	7 77,8%	9 100%
Expressões	0	2 25%	6 75%	8 100%
Ciências Sociais Humanas	0	4 80%	1 20%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	7 77,8%	1 11,1%	9 100%
Ciências Vivas	1 8,3%	3 25%	8 66,7%	12 100%
Línguas	2 6,9%	6 20,7%	21 72,4%	29 100%
TOTAL	7 8,1%	31 35,6%	49 56,3%	87 100%

A coordenadora do departamento de Línguas referiu que as actividades acabam por ser dinamizadas em grande parte pelos representantes de grupo:

Os representantes aliam-se para dinamizar as actividades e esse é um dos problemas que sentimos nesta última reunião de departamento. Para organizarmos as actividades do Dia das Línguas notou-se que havia uma grande consonância entre mim e as representantes do 9º e do 8º grupo B, só que depois a nível de trabalho, as pessoas não se desmobilizam, acaba por ser uma actividade dinamizada pelos representantes e por dois ou três professores e mais nada (CDL, p.3)

O coordenador do departamento de Mecânica classificou a situação como dramática, quando se trata de envolver os professores na divulgação dos projectos desenvolvidos pelo departamento: “Quando as pessoas são solicitadas, sabes? É um drama, é um drama quando temos que ir ao Fórum ou a uma FIL e pedir a participação das pessoas para um mínimo de 2 horas, é muito complicado, vão sempre os mesmos” (CDM, p.2). A redução da componente lectiva dos horários dos representantes de grupo permite-lhes maior envolvimento na participação nas actividades não lectivas, bem como aos professores que têm mais tempo de serviço, por terem mais horas de redução da componente lectiva. Contudo, os professores parecem preferir as actividades da sala de aula às extracurriculares como foi salientado pela coordenadora do departamento de Electricidade/ Electrónica:

É uma das nossas prioridades desenvolver actividades relacionadas com a electrónica e com a electricidade, quer curriculares, quer extracurriculares, mas estas coisas passam também pela personalidade do professor, nem todos participam nas actividades extracurriculares, há pessoas que gostam mais da sala de aula. O clube da robótica tem vindo a fazer trabalhos giro. Este ano abrimos o das telecomunicações e muitos têm vindo aprender e trabalhar nesta área e gostam muito (CDEL, p.3).

O plano anual de actividades funciona como factor de integração das diversas actividades desenvolvidas pelos projectos de desenvolvimento educativo: clubes, jornal escolar, teatro, desporto escolar, educação sexual e afectiva e sala de estudo. Os professores envolvidos em cada um destes projectos pertencem ao mesmo grupo disciplinar, à excepção da sala de estudo. Com efeito, nesta escola a proposta de constituição de sala de estudo pelos professores de Matemática não foi aprovada (Acta nº 142, 8 de Novembro, p.72). O conselho pedagógico considerou fundamental a criação de uma sala de estudo que envolvesse as várias disciplinas, onde todos os professores disponíveis para colaborar possam participar e trabalhar com os alunos nas diversas áreas do conhecimento. Em reunião de conselho pedagógico, foi bastante discutida a dinamização do projecto de educação sexual e afectiva, por se considerar que este projecto era constituído por professores do mesmo grupo disciplinar e que devia envolver “outros elementos, cuja formação académica e pessoal permita uma abordagem humanizada e abrangente, própria de qualquer temática com tal complexidade” (Acta nº 150 de 13 de Junho de 2001). Em suma, o fenómeno da “balcanização” tende a emergir em grupos que envolvem um número mais reduzido de professores do mesmo grupo disciplinar com o propósito de desenvolver actividades, onde se sentem satisfeitos.

O Dilema da Representatividade dos Coordenadores de Departamento Curricular

A participação directa de todos os grupos disciplinares no conselho pedagógico constituiu sempre um dos objectivos dos professores. Contudo, com a formação dos departamentos curriculares, os dilemas da representatividade complexificaram-se, sobretudo quando alguns assuntos têm carácter específico: horários dos docentes; atribuição de equivalências aos alunos do ensino recorrente; esclarecimento sobre actividades inseridas no plano anual de actividades e/ou de acções de formação que os professores pretendem frequentar. Segundo o coordenador de Ciências Exactas: “o coordenador do departamento, por vezes, não sabe quais são os problemas de alguns dos grupos que representa e isso às vezes transparece em conselho pedagógico” (CDE, p.2). Por sua vez, a coordenadora do departamento de Ciências Vivas salientou a necessidade de interligação entre o coordenador de departamento e o representante de grupo:

se não houver grande entrosamento entre o coordenador e os representantes, pode haver muita falha de comunicação... tentei fazer o meu melhor, mas colocaram-me algumas questões a que não pude dar resposta, dá-me a sensação que as pessoas gostariam de ter visto alguns assuntos discutidos e eles não o foram, por nem sequer terem sido colocados (CDCV, p.2).

Também a coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas corroborou posição idêntica:

O coordenador está a gerir 2 ou mais grupos e nós não estamos preparados para termos uma estrutura de departamento, que ao nível pedagógico têm necessidades diferentes. Para mim, devia haver uma outra maneira de fazer grupos, devia haver outra estrutura na base de formação de grupos, sem atender às disciplinas, não só de História, não só de Geografia, mas grupos de trabalho para pôr a escola a funcionar, independentemente do número de elementos do conselho pedagógico e dos domínios que os professores leccionam (CDSH, p.3).

Esta perspectiva aproxima-se do modelo de mosaico fluido, proposto por Hargreaves (1998). Com efeito, parece manifestar-se um sentimento de ambiguidade sentido pelos coordenadores de departamento curricular e que resulta de uma dupla função. Por um lado o seu desempenho no conselho pedagógico advém de serem representantes de determinado departamento. Por outro lado, e em paralelo, participam em processos que, por vezes, conduzem a decisões dirigidas aos grupos disciplinares que representam. Neste sentido, os coordenadores de departamento sentem-se confrontados com uma tomada de decisão unipessoal, já que nem sempre os problemas foram analisados e discutidos previamente em grupo, nomeadamente no que se refere à definição dos critérios de elaboração dos horários dos professores.

O Debate Pedagógico e a Tomada de Decisão

A maioria dos professores participantes, como se pode notar no Quadro 24 concorda parcialmente que o conselho pedagógico se tornou mais eficiente (51,7%), na medida em que todos os membros têm a possibilidade de participar na análise e debate dos assuntos agendados. Os coordenadores de departamento consideraram que esta vantagem se deveu à redução do número de elementos neste órgão ter diminuído:

A discussão de assuntos tornou-se muito mais rentável... a rentabilidade é muito maior, discute-se o assunto em menos tempo, e curiosamente em maior profundidade, participam todos, sinto que é mais proveitoso, participa-se com prestação de ideias e não apenas para opinar... gosto mais deste sistema (CDM, p.3).

A capacidade de organização e de gestão das reuniões pela presidente do conselho pedagógico foi salientada pela coordenadora de Electricidade/Electrónica como factores que contribuem para o funcionamento eficiente do conselho pedagógico:

Com os departamentos, também há discussão, e todos participam e chega-se quase sempre a um consenso, às vezes não, também nem todos concordam, mas as coisas são mesmo assim, chega-se ao fim e há tomadas de decisão relativamente aos assuntos. Também penso que tivemos a sorte de não termos gente que se gosta de se fazer ouvir e vem com aqueles discursos que levantam questões que não

tem nada a haver com o assunto em questão e depois tivemos também a sorte ou a feliz votação, na presidente do conselho pedagógico, a L. É muito organizada leva as coisas preparadas e está por dentro dos assuntos (CDEL, p.5).

Quadro 24

Eficiência do Conselho Pedagógico com a Constituição dos Departamentos Curriculares

Frequências Departamentos	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo	Total
Ciências Exactas	4 40%	6 60%	0	10 100%
Mecânica	1 20%	2 40%	2 40%	5 100%
Electricidade/ Electrónica	2 22,2%	6 66,7%	1 11,1%	9 100%
Expressões	1 12,5%	3 37,5%	4 50%	8 100%
Ciências Sociais Humanas	3 60%	1 20%	1 20%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	3 33,3%	4 44,4%	2 22,2%	9 100%
Ciências Vivas	2 16,7%	7 58,3%	3 25%	12 100%
Línguas	8 27,6%	16 55,2%	5 17,2%	29 100%
TOTAL	24 27,6%	45 51,7%	18 20,7%	87 100%

A presidente do conselho pedagógico destaca também a tomada de decisão, quando afirma que até facilita o processo de discussão. “Muitas vezes, todos queremos dizer a nossa opinião e a discussão desenrola-se fugindo ao tema e não acrescentamos nada ao que o outro disse, mas isso no pedagógico não se torna mais eficaz em termos de tomada de decisão, de recomendações, nada disso” (CDSE, p.6).

No entanto, alguns coordenadores consideram que os assuntos deviam ser mais aprofundados. Na perspectiva da coordenadora do departamento de Línguas, por exemplo, verifica-se uma reflexão insuficiente no conselho pedagógico relativamente aos problemas pedagógicos, não se aprofundando a análise das questões que permitem a ligação entre as diferentes estruturas pedagógicas e organizacionais:

Acho que um conselho pedagógico não tem a ver com o número de pessoas, mas com o meu papel, e eu muitas vezes saio triste do conselho pedagógico, é assim... ao fim de 20 anos continuo a acreditar que é possível ter uma escola diferente, percebes? , há reuniões em que me sinto defraudada, as pessoas não sentem necessidade de mudar, o estatismo nos órgãos de uma escola não conduz a lado nenhum, é o conselho pedagógico e não se chega a aprofundar as questões pedagógicas, perde-se imenso tempo com questões administrativas. Na última reunião gastamos 2 horas para as visitas de estudo, não chegamos a fazer uma análise profunda da avaliação. Algumas pessoas fazem um ar enfasiado quando se fala da avaliação, há uma certa letargia (CDL, p.5).

Os problemas pedagógicos da escola não têm sido discutidos com profundidade, havendo intenção de evitar conflitos entre os professores, como evidencia a coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas:

Nós nos pedagógicos também mantemos “fair-play”, mas é tudo falso, os problemas concretos da escola também não discutimos, temos medo do confronto, não damos conta que o confronto pode ser muito positivo....Quando no pedagógico há unanimidade, isso não quer dizer que seja bom, é melhor haver confronto de ideias e irmos à procura das melhores soluções (CDSH, p.2).

Do ponto de vista destas duas coordenadoras de departamento há um modo múltiplo de agir derivado da ilusão do consenso, da vontade de adiar as decisões que ponham em confronto os professores, nomeadamente em assuntos como o da avaliação dos alunos. A análise dos resultados do aproveitamento dos alunos desencadeia comportamentos de crítica inter pares, através da alusão da incompetência dos professores, implicando saber gerir muito bem as reuniões, de modo a que não se personalize determinados problemas. A coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas refere a presença dos pais e alunos como impeditivas de análise mais profunda dos problemas pedagógicos:

Para já, não gosto de ver nos pedagógicos, pessoas que não são professores, gosto só do professorado. . . e depois que haja outros pedagógicos em que possam lá estar outras pessoas, pais e alunos. Devia haver um pedagógico trimestral com estas pessoas, porque os pais não estão devidamente informados e por vezes geram-se discussões que os pais ficam a pensar que os professores são uns grandes nabos. Os pais e alunos ficam com essa ideia, porque não estão documentados, informados sobre certos assuntos. Os pedagógicos são para analisar problemas pedagógicos, para melhorar a qualidade do ensino (CDSH, p.3).

Relativamente ao momento de tomada de decisão, a presidente do conselho pedagógico sublinhou que, pelo facto deste órgão não ser constituído apenas pelos professores, conduzia a que nalgumas situações, a tomada de decisão não evidenciasse claramente a posição dos professores:

a par desse conjunto de departamentos, que são só 8, não é?, há por vezes uma maioria que nada tem a ver com a votação dos departamentos, com a decisão da classe docente...o facto dos alunos votarem, os funcionários, os representantes de encarregados de educação e outros como a psicóloga, por vezes têm opinião diferente e no final faz com que a decisão departamental seja distorcida e isso julgo, que no princípio destes três anos, isso criou algum mal estar, até as pessoas se aperceberem que a composição deste pedagógico é diferente (CDSE/PCP, p.6).

O desejo de uma tomada de decisão que espelhe o princípio da representação dos professores na vida da escola e que se analise os problemas pedagógico-didáticos salienta-se quando os professores enumeram a presença dos pais e dos alunos como factores impeditivos da promoção de um diagnóstico efectivo das situações reais de insucesso escolar.

As Mudanças Valorizadas pelos Coordenadores de Departamento Curricular

Na perspectiva dos professores, o conselho pedagógico tornou-se mais distante, uma vez que reduziu o número de elementos, tendo considerado este órgão menos democrático. A maioria dos professores (43,7%) concorda parcialmente que o conselho pedagógico se tornou menos democrático do que no modelo de gestão anterior (Quadro 25), visto que nem todos os grupos disciplinares estão directamente representados.

Quadro 25

Democraticidade do Conselho Pedagógico e Constituição dos Departamentos Curriculares

Frequências Departamentos	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo	Total
Ciências Exactas	3 30%	0	7 70%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade/Electrónica	1 11,1%	3 33,3%	5 55,6%	9 100%
Expressões	1 12,5%	5 62,5%	2 25%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	1 20%	3 60%	1 20%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	0	4 44,4%	5 55,6%	9 100%
Ciências Vivas	1 8,3%	9 75%	2 16,7%	12 100%
Línguas	12 41,4%	11 37,9%	6 20,7%	29 100%
TOTAL	19 21,8%	38 43,7%	30 34,5%	87 100%

O alargamento da representatividade de cada coordenador de departamento também parece contribuir para afastar mais o conselho pedagógico dos professores. Na escola *Ómega* mantiveram-se os grupos disciplinares a par da dos departamentos, tendo assim ficado um patamar onde por vezes que se repetiam os mesmos assuntos. O facto dos grupos disciplinares não terem uma representação directa implicou também perda de informação. Neste sentido, os professores concordaram parcialmente que a informação se tornou mais fluida (50,6 %) (Quadro 26).

Quadro 26

A Comunicação Dentro da Escola é Mais Fluida com a Constituição dos Departamentos Curriculares

Frequências Departamentos	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Total
Ciências Exactas	8 80%	1 10%	1 10%	10 100%
Mecânica	1 20%	3 60%	1 20%	5 100%
Electricidade/Electrónica	4 44,4%	5 55,6%	0	9 100%
Expressões	4 50%	4 50%	0	8 100%
Ciências Sociais Humanas	3 60%	1 20%	1 20%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	7 77,8%	1 11,1%	9 100%
Ciências Vivas	5 41,7%	7 58,3%	0	12 100%
Línguas	0	16 55,2%	13 44,8%	29 100%
Total	26 29,9%	44 50,6%	17 19,5%	87 100%

As mudanças mais valorizadas pelos coordenadores de departamento curricular centram-se na existência do cargo de presidente do conselho pedagógico. Com efeito, a presidente do conselho pedagógico referiu-se à divisão de tarefas entre o conselho pedagógico e o presidente do conselho executivo e na colaboração entre estes dois órgãos para a tomada de decisão:

Julgo que a questão do poder estar repartido por três órgãos tem as suas vantagens... para toda a gente, até para o próprio conselho executivo, que fica mais liberto para a gestão de recursos e tem um ponto de apoio no conselho pedagógico na tomada de decisões. O facto de haver a figura do presidente do conselho pedagógico retira trabalho ao presidente do conselho executivo, é o caso das reuniões de avaliação de desempenho em que é o presidente do conselho pedagógico que preside, mas também tem que existir colaboração, isto é as pessoas que estão à frente destes órgãos têm que se relacionar e há sempre diferentes formas de ver as coisas, e de trabalhar, tem de haver bom entendimento e que esse entendimento seja o que transparece e não haja discórdia, a partir do momento em que na ordem de trabalhos aceito pôr um assunto à discussão, tenho que preparar o assunto com o presidente do conselho executivo, senão corremos o risco de eu dizer uma coisa e ele outra, as pessoas ficariam baralhadas, confusas (PCP, p. 5).

A colaboração entre o presidente do conselho executivo e a presidente do conselho pedagógico também foi vincada pelo coordenador do departamento de Mecânica, como condição favorável ao bom funcionamento do conselho pedagógico:

É bom diluir o poder, mas também sinto que têm de haver muita colaboração entre os dois, podemos é ter o azar de não eleger o presidente certo para o pedagógico e as coisas comecem a tresmalhar (sorri), o presidente do executivo pode não dar todas as informações ao do pedagógico e as coisas complicam-se, felizmente cá isso não tem acontecido e é evidente a preparação que há em conjunto, além de libertar o presidente do executivo que passará a ter mais o papel de supervisionar e canalizar o tempo para outras coisas (CDM, p. 3).

Embora a complexidade organizacional tenha aumentado, a possibilidade de cada órgão de gestão ser presidido, por pessoas diferentes possibilitou a divisão de tarefas e de responsabilidades. O bom relacionamento entre as pessoas de órgãos diferentes garante também o bom funcionamento organizacional. A preocupação com a consensualidade e a colaboração reflectem a necessidade de obter o máximo de unidade, evitando divergências entre os órgãos de gestão.

A incompatibilidade no exercício de cargos de gestão foi prevista na elaboração do regulamento interno da escola. Assim, quando foram constituídos os órgãos de gestão, não ocorreu nenhuma situação de incompatibilidade. Segundo a legislação (Art. 12º do Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Junho), as acumulações de cargos só podem existir se a assembleia de escolas as autorizar. A maioria dos coordenadores concorda que os membros do conselho pedagógico não pertençam à assembleia de escola, por entenderem que dessa forma há envolvimento de maior número de pessoas na gestão da escola:

Eu acho que os membros da Assembleia não fazerem parte do pedagógico é de manter... é uma questão para manter (faz um ar muito sério) e até iria mais longe, que é assim... devia-se limitar o exercício de cargos, o nosso poder acumulado com outro dentro da nossa própria escola, não é que as pessoas não desempenhem bem as situações, mas é para trazer outras pessoas para dentro desses órgãos e portanto outras ideias (CDSE/PCP, pp.5-6)

A assembleia deve ser constituída por professores da escola, mas não como pertencentes aos grupos disciplinares, não deve ser a réplica do conselho pedagógico (CDCV, pp.3- 4)

Mas há vozes discordantes que defendem a presença dos mesmos elementos em ambos os órgãos, no caso de serem pessoas empenhadas e participativas na vida da escola: “Acho que há pessoas que podem pertencer à assembleia e ao pedagógico, por serem muito válidas, por se empenharem e quererem participar na vida da escola” (CDSH, p.6). Dos 145 professores que leccionavam no ano 2001/2002 na escola *Ómega*, 125 eram professores do quadro de nomeação definitiva, o que também permitia a divisão de tarefas e envolver maior número de professores na participação nas tomadas de decisão da escola.

A Influência dos Departamentos Curriculares na Vida Organizacional da Escola

Nesta secção a análise dos resultados focaliza-se nas percepções que os professores têm relativamente ao poder de influência, enquanto elementos de um departamento na eleição de representantes para a assembleia de escola; na eleição do conselho executivo, na do presidente do conselho pedagógico e na eleição do coordenador do departamento. Para além da influência

nos processos eleitorais para os diferentes órgãos, questionamos a influência dos departamentos relativamente à oferta curricular de escola, à atribuição das salas de aula e ao modo como o orçamento é gasto. Os dados analisados foram obtidos através dos questionários respondidos pelos professores e das entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento.

Os processos eleitorais para os órgãos de gestão

A vida organizacional da escola decorre dos textos legais que a preceituam e das interações que são estabelecidas pelos elementos da comunidade escolar. No que se reporta à influência dos departamentos curriculares nos processos eleitorais focalizamos a análise no sentido de conhecermos em que medida, os professores do departamento agem de forma conjunta para a eleição dos vários órgãos de gestão.

Constituição de Listas para a Assembleia de Escola

Nos termos do artigo 8º do regime de autonomia, administração e gestão, a assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Na escola *Ómega*, a assembleia ficou constituída por 20 elementos assim distribuídos: 10 representantes dos docentes, 2 do pessoal não docente, 2 representantes dos pais e encarregados de educação, 2 dos alunos, um representante da autarquia e um representante da actividade cultural, o presidente do conselho executivo e presidente do conselho pedagógico.

No âmbito da participação na eleição da assembleia é dada a mesma oportunidade de influenciar as decisões a tomar aos docentes, ao pessoal não docente e aos alunos. A participação dos pais e encarregados de educação caracteriza-se por ser representativa, isto é há um envolvimento pessoal menos imediato que se concretiza em processos de delegação e representação, implicando uma certa separação entre quem representa e quem é representado. A participação da autarquia e dos interesses culturais, artísticos, científicos, ambientais e económicos apresenta-se como cooptativa. Estes elementos apresentam na maioria das vezes, as decisões de outrem, integrando este órgão após as eleições. Os docentes e os não docentes podem ter uma “participação directa” com elevado “envolvimento pessoal”, já que a sua eleição resultou de uma candidatura teoricamente voluntária em que os eleitos podem ter resultado de uma ou mais listas com interesses diversos.

A maioria dos professores (50,6%) considerou que tem alguma influência na constituição de listas de professores para a assembleia. Dos oito departamentos, os professores de Electricidade/Electrónica consideraram que tem muita influência nesta situação (44%) (Quadro 27).

Quadro 27

Influência dos Departamentos Curriculares na Constituição de Listas para Assembleia de Escola

Frequência Departamento	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	5 50%	5 50%	0	10 100%
Mecânica	3 60%	2 40%	0	5 100%
Electricidade/ Electrónica	2 22,2%	3 33,6%	4 44,4%	9 100%
Expressões	2 25%	6 75%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	2 40%	3 60%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	4 44,4%	5 55,6%	0	9 100%
Ciências Vivas	3 25%	9 75%	0	12 100%
Línguas	18 62,1%	11 37,9%	0	29 100%
TOTAL	39 44,8%	44 50,6%	4 4,6%	87 100%

No triénio 1999/2002, a única lista candidata à assembleia de escola na escola *Ómega* integrou docentes de todos os departamentos, excepto de Mecânica. Dos dez professores, três pertenciam ao departamento de Electricidade/Electrónica, dois ao departamento de Ciências Sócio- Económicas e os restantes cinco aos departamentos de Expressões, de Ciências Exactas, de Línguas, de Ciências Vivas e ao de Sociais e Humanas, respectivamente. O professor que foi eleito para presidir à assembleia pertence ao departamento de Electricidade/Electrónica.

Eleição do Conselho Executivo

O conselho executivo é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A eleição do conselho executivo conta com a participação directa de todos os docentes e não docentes em exercício efectivo de funções na escola. No ensino secundário, o direito à participação circunscreve-se a um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade. No Quadro 28 podemos ver que a maioria dos professores foi de opinião que têm alguma influência na eleição do conselho executivo (54%).

Quadro 28

Influência dos Departamentos Curriculares na Eleição do Conselho Executivo

Frequência Departamentos	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	2 20%	6 60%	2 20%	10 100%
Mecânica	0	3 60%	2 40%	5 100%
Electricidade/ Electrónica	1 11,1%	7 77,8%	1 11,1%	9 100%
Expressões	3 37,5%	5 62,5%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	1 20%	4 80%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	5 55,6%	3 33,3%	1 11,1%	9 100%
Ciências Vivas	3 25 %	9 75 %	0	12 100%
Línguas	17 58,6%	10 34,5%	2 6,9%	29 100%
TOTAL	32 36,8%	47 54%	8 9,2%	87 100%

À excepção dos professores dos departamentos de Mecânica, os professores dos outros departamentos consideraram que têm pouca influência na eleição do conselho executivo, evidenciando-se nesta situação, o departamento de Línguas (58,6%). O conselho executivo eleito para o triénio 1999-2002 foi constituído por três professores dos departamentos de Ciências Sociais e Humanas, Electricidade/Electrónica e de Expressões.

Eleição do Presidente do Conselho Pedagógico

No processo de escolha dos seus representantes no conselho pedagógico participam, duma forma directa, todos os docentes através da eleição dos coordenadores dos departamentos curriculares, do conselho de directores de turma para coordenador de directores de turma, de entre os membros de serviços especializados de apoios educativos, de entre os representantes dos projectos de desenvolvimento educativo e da formação. A representação dos alunos é feita de entre os conselhos dos delegados de turma do ensino secundário regular e do ensino recorrente. A escolha dos representantes dos pais e encarregados de educação é feita pela associação de pais. A representação dos funcionários administrativos e auxiliares da acção educativa é feita através da eleição de entre estes grupos, em reuniões realizadas para o efeito. A participação, no conselho pedagógico destes actores educativos é sobretudo representativa, uma vez que adquirem o estatuto de membros deste órgão ao assumirem a representação grupos profissionais e de estruturas. Quanto à participação do presidente do conselho executivo podemos considerá-la como directa, por a legislação lhe confirmar, o direito de ser membro do conselho pedagógico.

A eleição do presidente do conselho pedagógico realiza-se de entre os membros docentes na primeira reunião do ano escolar, sob a presidência do presidente do conselho executivo, de acordo com a alínea a) da secção 4 do regulamento interno. A eleição é feita por voto secreto e na escolha do docente para o cargo deverá ter-se em consideração “a capacidade de liderança, o conhecimento e o envolvimento na dinâmica escolar e a capacidade de diálogo com os vários intervenientes no processo educativo” (Regulamento Interno, 1998, p.7). Na reunião de oito de Setembro de 1999 procedeu-se à eleição para este cargo, tendo sido eleita a coordenadora do departamento de Ciências Sócio Económicas com a maioria dos votos.

Como a eleição do (a) presidente do conselho pedagógico é realizada de entre os elementos docentes do conselho pedagógico, a maioria dos professores da escola considerou que tem pouca influência nesta eleição (51,7%), tal como se encontra explicitado no Quadro 29. No entanto, também foi significativo o número de professores que considerou que o seu departamento tem alguma influência na eleição do presidente do conselho pedagógico (47,1%)

Quadro 29

Influência dos Departamentos Curriculares na Eleição do Presidente do Conselho Pedagógico

Frequência Departamentos	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	8 80%	2 20%	0	10 100%
Mecânica	1 20%	4 80%	0	5 100%
Electricidade/ Electrónica	4 44,4%	5 55,6%	0	9 100%
Expressões	4 50%	4 50%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	1 20%	4 80%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	5 55,6%	3 33,3%	1 11,1%	9 100%
Ciências Vivas	3 25%	9 75%	0	12 100%
Línguas	19 65,5%	10 34,5%	0	29 100%
TOTAL	45 51,7%	41 47,1%	1 1,2%	87 100%

Este órgão é também constituído por docentes representantes de projectos de desenvolvimento educativo, da formação e do coordenador dos directores de turma, o que pode proporcionar votação nos respectivos coordenadores de departamento, a fim de o eleger como presidente deste órgão. No triénio 2002/05, o representante de projectos de desenvolvimento educativo pertencia ao departamento de Línguas e a coordenadora dos directores de turma e o representante de formação eram professores do departamento de Ciências Sócio Económicas. Neste sentido, explica-se o facto de alguns professores considerarem que têm alguma influência na eleição do presidente do conselho pedagógico.

As Eleições dos Coordenadores de Departamento Curricular

Os coordenadores de departamento curricular devem ser eleitos de entre os professores profissionalizados que constituem o departamento, de acordo com o ponto 3 do artigo 35º do Decreto-Lei 115 A /98. Na escola *Ómega*, a eleição dos coordenadores de todos os departamentos foi realizada de entre os representantes de grupo. Embora a figura dos

delegados de grupo tenha sido abolida com o modelo organizacional do Decreto-Lei 115 A/98, a escola pode atribuir crédito de horas ao cargo de representante de grupo.

Nas respostas ao questionário, os professores de Matemática (1º grupo); Electricidade/Electrónica (2º grupo B) e Educação Física consideraram que têm muita influência sobre a eleição do coordenador do departamento, o que se expressa no facto de ser eleito o representante de grupo desses grupos disciplinares. Os representantes destes grupos disciplinares foram eleitos para coordenadores, como podemos observar na Figura 10. Também pelos grupos disciplinares serem bastante numerosos, os professores de Inglês/Alemão (9º Grupo) consideraram que têm muita influência para eleger o representante de grupo disciplinar para coordenador de departamento. Além disso, na eleição do coordenador de departamento de Línguas, os grupos de Português e Francês coligaram-se, tendo sido eleita a representante de Português. As características de personalidade foram determinantes na eleição das coordenadoras dos departamentos de Electricidade/Electrónica e de Ciências Sócio Económicas. As representantes de Electricidade/Electrónica e de Economia foram eleitas por unanimidade para coordenadoras. A coordenadora de Ciências Sócio Económicas foi eleita posteriormente para presidente do conselho pedagógico.

Departamentos	Grupos Disciplinares	Coordenador do Departamento
Ciências Exactas	Matemática, Informática	Matemática
Mecânica	Mecânica (2º A), (12º A)	Mecânica (12º A)
Electricidade/Electrónica	Electricidade/Electrónica (2º B), (12º B)	Electricidade/Electrónica (2º B)
Expressões	Educação Visual, Educação Física, Educação Tecnológica	Educação Física
Ciências Sociais Humanas	História, Filosofia	Filosofia
Ciências Sócio Económicas	Contabilidade, Economia, Geografia, Secretariado	Economia
Ciências Vivas	Física, Química, Biologia	Química
Línguas	Português, Francês, Inglês	Português

Figura 10. Coordenadores de departamentos curriculares eleitos para o triénio 1999-2002.

Os coordenadores de departamento deram-nos a conhecer os diferentes critérios utilizados pelos grupos disciplinares para procederem à eleição do coordenador de departamento.

Categorias	Indicadores	CDE	CDEL	CDM	CDCV	CDSH	CDExp	CDL	CDSE
Rotatividade		*	*						
Perfil	• Coerente				*				*
	• Imparcial				*				
	• Honesto				*				
	• Capacidade de liderança				*	*			*
	• Competência					*			*
	• Organizada					*			
	• Dinâmica				*	*			
	• Actualizada					*			
	• Gestão de conflitos				*	*			
	• Qualidades humanas					*			
Disponibilidade				*					
Pertencer ao grupo							*	*	

Figura 11. Critérios que estabelecem a eleição do coordenador de departamento.

O coordenador do departamento de Ciências Exactas refere o critério de rotatividade como o mais democrático para exercer o cargo de representante de grupo disciplinar, por permitir a todos os professores ocuparem o cargo, desde que manifestem disponibilidade: “Houve propostas das pessoas que se queriam candidatar ao cargo e foi a partir destes nomes que se fez a eleição, e o mais votado fui eu, mas houve logo à partida, também o pressuposto de não se poder votar naqueles que já tinham sido delegados de grupo” (CDCE, p.1)

A rotatividade foi considerada problemática pelo coordenador do departamento de Expressões, por haver possibilidade de ser desempenhado por outro professor que não seja do grupo disciplinar com maior número de professores. Este coordenador defende que a coordenação de departamento deve ser centrada nos grupos disciplinares que dinamizam a actividades na escola e que envolvem a comunidade escolar:

Na minha perspectiva não devíamos estar sujeitos (silêncio) sujeitos a estas situações, se temos a hipótese de estarmos a controlar mais de perto as situações, há que agarrar! Podemos até ser “magros” em assuntos comparados com outros, mas há coisas específicas...o grupo não tem apenas representatividade em termos de número, mas nas actividades que desenvolvemos, dinamizam muito mais a escola, o coordenador de departamento deve ser do nosso grupo, podem achar isto pouco democrático, mas na minha perspectiva, a representatividade é muito importante (CDEXP, p.3)

Para outros coordenadores, embora não se assumam de forma clara como líderes do grupo, enumeram um conjunto de características que consideram fundamentais para o desempenho do cargo de coordenador de departamento:

A minha proposta é de entre todos os que compõem o departamento deve sair o coordenador, numa votação directa. Também sou contra a ideia de ser rotativamente, também sou contra isso. Há pessoas que não têm apetência para isso, há pessoas que não têm criatividade, há pessoas que não têm jeito, uma pessoa destas à frente de um grupo, não deixa progredir o grupo, não deixa progredir a escola, uma pessoa que não tem capacidade de liderança não pode ir para um conselho pedagógico, se é uma pessoa amorfa, contribui para uma escola amorfa. Sou a favor da eleição de entre as pessoas do departamento que tenham competência para o ser, que seja organizada, que esteja actualizada do ponto de vista cultural, que leia e que tenha qualidades humanas de se relacionar com os outros, ser dinâmica e que saiba gerir conflitos, por vezes é necessário criar tensões, não criar tensões, às vezes não é bom sinal, por uma exigência interior, que é o que acontece no pedagógico, alguma tensão causa mau estar, mas tem como tensão fazer progredir as coisas e na história está provado que as revoluções fazem-se assim, por isso quando se elege um coordenador temos que ter consciência disso (CDSH, pp,1-2).

O perfil para coordenador de departamento delineado pela coordenadora do departamento de Ciências Vivas tem elementos comuns ao da coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas:

Acho que o fundamental é o perfil do coordenador, muitas vezes os representantes de grupo podem não ter o perfil para coordenador... na minha opinião um coordenador tem que ser honesto, tem que ser coerente, ser imparcial, ter uma linha de conduta que proporcione bom ambiente, muitas vezes e sabes bem, saímos do conselho pedagógico e muitas coisas saem cá para fora e alimentam conversas descontextualizadas que levantam muitos problemas, os coordenadores devem fazer uma filtragem, devem seleccionar o que ouviram e o que interessa realmente para a vida da escola... deve ser também um dinamizador de grupo, deve ter gosto pela actualização científica e pedagógica e também da parte burocrática... a sua relação para com os outros deve também ser de disponibilidade e não pensar que está num pedestal, deve ser receptivo às ideias dos outros, deve ter humildade, estou sempre a aprender com os outros, não sei tudo e deve estar aberto às críticas, as críticas são sempre bem vindas, mas o saber gerir conflitos também é bastante importante (CDCV, p.2).

Aos professores da sociedade do conhecimento e da informação exige-se uma contínua consolidação e actualização dos seus próprios conhecimentos e competências pedagógicas. O coordenador de departamento ao exercer o cargo deverá possuir sensibilidade, capacidade analítica, capacidades comunicacionais, domínio das metodologias, capacidade de relacionamento e de gestão de conflito e solicitar uma postura crítica aos seus pares pedagógicos. No entanto, há vozes discordantes em se estabelecer um perfil para o desempenho do cargo de coordenador:

Eu penso que esta história de se estabelecer um perfil para as pessoas não é muito correcto. . . eu não me considero com perfil para ser coordenadora de departamento e isto, porque . . . porque a ideia que temos de liderança é (para para reflectir), as pessoas associam a liderança e eu vou dizer entre aspas é um bocado caricato. . . ao carácter ditatorial, e eu vou dizer entre aspas é um bocado caricato...ao carácter ditatorial, e eu não tenho essa capacidade para impor, penso que as pessoas devem ir atrás do diálogo, e se deve estabelecer uma colaboração com as pessoas. . . penso que este cargo tem mais a ver com o bom senso das pessoas, criar um bom clima, que por enquanto tem sido conseguido, por isso a ideia de se estabelecer um perfil, eu não estou de acordo (CDL, p. 4)

A coordenadora do departamento de Línguas tem como objectivo estabelecer a colaboração entre as pessoas. A colaboração entre os professores organizados em grupos constitui uma plataforma para o seu aperfeiçoamento profissional. O tempo que os coordenadores dedicam aos seus pares pedagógicos fomenta o estabelecimento de um clima relacional de empatia e a possibilidade dos professores reflectirem acerca dos métodos e das técnicas, bem como na preparação de materiais que confluem nos interesses que os identificam entre si.

A Influência sobre Assuntos de Escola

As percepções dos professores sobre a influência dos departamentos curriculares na oferta curricular do estabelecimento de ensino, na distribuição de salas de aulas e de como o orçamento é gasto são indicadores do maior poder de influência de uns departamentos em relação a outros.

Organização da Oferta Curricular da Escola

As propostas apresentadas por cada escola, para abrir um novo curso e/ou uma opção disciplinar diferente das que tem oferecido até ao momento, carece de fundamentação por parte dos órgãos da escola e autorização por parte dos serviços da direcção regional. Na maioria dos casos, mesmo havendo professores com habilitação própria e salas de aula com material adequado à leccionação da *nova* oferta, o argumento para aceitação da proposta da escola está muito dependente do número mínimo de alunos estabelecido nesse ano lectivo, para abertura de curso /opção disciplinar. A escola *Ómega* foi criada com o objectivo de formar indivíduos na área da mecânica e na área da electricidade/electrónica. Neste momento é a única escola da Área Pedagógica que mantém o curso de Mecânica, sob a forma de cursos profissionais. Este curso substitui, actualmente, o curso tecnológico, extinto pelo Decreto-Lei 74/2004. O departamento de Mecânica é o que regista maior número de professores com

muita influência na oferta curricular de escola (60%), seguindo-se-lhe o departamento de Electricidade/Electrónica (11,1%) (Quadro 30).

Quadro 30

Influência dos Departamentos Curriculares na Oferta Curricular de Escola

Frequência Departamentos	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	7 70%	3 30%	0	10 100%
Mecânica	0	2 40%	3 60%	5 100%
Electricidade/ Electrónica	1 11,1%	7 77,7%	1 11,1%	9 100%
Expressões	0	7 87,5%	1 12,5%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	2 40%	3 60%	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	8 88,9%	0	9 100%
Ciências Vivas	7 58,3%	4 33,3%	1 8,4%	12 100%
Línguas	16 55,2%	13 44,8%	0	29 100%
TOTAL	34 39,1%	47 54%	6 6,9%	87 100%

Os professores do departamento de Expressões (Educação Física, Tecidos e Educação Visual) também consideraram que têm alguma influência na oferta curricular (87,5%), por a escola oferecer opção de Desporto nos cursos do primeiro agrupamento, e se ter candidatado ao curso tecnológico de Desporto, previsto na revisão curricular do ensino secundário. Também a professora de Tecidos lecciona uma disciplina de oferta própria de escola: Atelier de Artes Tradicionais. Os professores de Ciências Sócio Económicas leccionam disciplinas de opção curricular, pelo que também consideraram ter alguma influência na oferta curricular de escola. As disciplinas leccionadas pelo departamento de Ciências Vivas (Física, Química e Biologia) são de carácter obrigatório na formação específica e de carácter opcional na formação técnica. As disciplinas de opção na formação técnica leccionadas pelos professores de Ciências Vivas têm registado muita procura por parte dos alunos, pelo que os professores consideraram que têm alguma influência na oferta curricular. As disciplinas leccionadas pelos professores dos departamentos de Ciências Exactas, Ciências Sociais e Humanas e de Línguas, constituem disciplinas obrigatórias da formação geral e na formação específica dos

cursos oferecidos pela escola. Desta forma, a maioria dos professores destes departamentos considera que o departamento curricular tem pouca influência na tomada de decisão sobre a oferta curricular de escola.

Atribuição das Salas de Aula

Na escola *Ómega*, as salas de desenho técnico e as oficinas de mecânica encontram-se no pavilhão M, bem como a sala dos professores deste departamento. Os professores de Mecânica leccionam exclusivamente neste pavilhão. Os professores de Electricidade/Electrónica leccionam exclusivamente no pavilhão E, por aí se encontrarem os laboratórios e as oficinas de electricidade/electrónica e a sua sala de departamento. Os professores de Expressões leccionam no pavilhão ginnodesportivo, e em salas específicas. Os professores de Ciências Vivas leccionam disciplinas com grande componente prática nos laboratórios, situados no pavilhão B, daí que também considerem que têm alguma influência na atribuição das salas de aula (32,1%), como se evidencia no Quadro 31.

Quadro 31

Influência dos Departamentos Curriculares na Atribuição de Salas

Frequências Departamentos	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	6 60%	3 30%	1 10%	10 100%
Mecânica	0	2 40%	3 60%	5 100%
Electricidade Electrónica	2 22,2%	2 22,2%	5 55,6%	9 100%
Expressões	5 62,5%	2 25%	1 12,5%	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	5 100%	0	0	5 100%
Ciências Sócio Económicas	1 11,1%	6 66,7%	2 22,2%	9 100%
Ciências Vivas	2 16,7%	9 75%	1 8,3%	12 100%
Línguas	25 56,2%	4 13,8%	0	29 100%
TOTAL	46 52,8 %	28 32,2%	13 15%	87 100%

A maioria dos professores considerou que o seu departamento curricular tem pouca influência na atribuição das salas (52,8%), sobretudo os professores do departamento de

Línguas (86,2%) e todos os professores do departamento de Ciências Sociais e Humanas. Estas disciplinas incluem-se no vulgarmente designado currículo *de papel e lápis*, não necessitam de equipamentos específicos, pelo que qualquer sala de aulas lhe é atribuída.

Modo como o Orçamento é Gasto

A política orçamental das escolas está sujeita a um orçamento escolar que é atribuído pela administração educativa que, teoricamente, se baseia nas propostas de orçamento apresentadas pelos estabelecimentos de ensino. Este orçamento escolar atribuído, é apresentado às escolas segundo critérios que raramente têm em conta as reais necessidades, quer de manutenção da gestão normal, quer da necessidade de investimento na qualidade. O planeamento cuidado dos recursos financeiros leva a escola a aplicar racionalmente as verbas em favor da área pedagógico-didáctica, administrativa, funcional e dos espaços, segundo prioridades claramente definidas e assumidas por toda a comunidade escolar.

Não é frequente que a comunidade escolar participe directamente na definição de prioridades na aplicação das verbas de um orçamento escolar. No regime de autonomia das escolas decretado pelo 115 A/98 compete à assembleia de escola definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e apreciar o relatório de contas da gerência. Ao conselho executivo cabe elaborar o projecto de orçamento e orientar a sua acção em permanente sintonia com os interesses fundamentais da escola. No orçamento privativo cabem ainda as receitas que a escola consegue gerar através do aluguer de instalações ao centro de emprego e formação profissional, a fim de serem leccionados cursos de formação profissional nas oficinas de electricidade/electrónica, bem como o aluguer do pavilhão gimnodesportivo, a instituições recreativas.

Os professores do departamento de Electricidade/Electrónica (44,4%) e de Ciências Vivas (16,7%) também consideraram que têm alguma influência de como o orçamento é gasto. A natureza das disciplinas leccionadas nestes departamentos implica desgaste de material e aquisição de outros para fazer face às necessidades curriculares. Os professores do departamento de Línguas consideraram na sua grande maioria (96,6%) que têm pouca influência no modo como o orçamento é gasto. As necessidades de material das disciplinas que constituem este departamento são poucas quando comparadas com a de outras, nomeadamente com as do departamento de Ciências Exactas. Este departamento constituído por professores de Matemática e de Informática considerou que tem pouca influência no modo como o orçamento é gasto, o que não revela as necessidades de obtenção de material actualizado, nomeadamente com software para as aulas de Matemática e de Informática.

Os departamentos curriculares têm concorrido a diversos projectos financiados pelo Ciência Viva, para obter financiamento para equipamento. No entanto, emerge a influência de uns grupos relativamente a outros: Há fortes influências de grupos, que por si só constituem departamentos. É evidente que essa influência passa pela dinâmica desses grupos para obter recursos, para obter dinheiro, nós também concorremos à Ciência Viva e nunca obtemos nada, há uns que são mais fortes que outros, há n anos que o conseguem (CDCV, p. 5). O concurso de projectos ao programa do Ciência Viva estabelece como requisitos a criatividade, a inovação e a utilidade do projecto como contributo para o desenvolvimento tecnológico da sociedade. O departamento de Mecânica tem apresentado projectos em concursos do Ciência Viva e esta entidade tem reconhecido a importância de alguns para o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, conseguindo desta forma gerar receitas. Contudo, enquanto não são disponibilizados os financiamentos, a escola suporta os gastos. Apenas um dos professores de Mecânica considerou que têm muita influência de como o orçamento é gasto, enquanto que os restantes professores do departamento consideraram que este tem pouca influência no gasto do orçamento (80%) (Quadro 32).

Quadro 32

Influência dos Departamentos Curriculares no Modo como o Orçamento é Gasto

Frequência Departamentos	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência	TOTAL
Ciências Exactas	10 100%	0	0	10 100%
Mecânica	4 80%	0	1 20%	5 100%
Electricidade Electrónica	5 55,6%	4 44,4%	0	9 100%
Expressões	4 50%	4 50%	0	8 100%
Ciências Sociais e Humanas	4 80%	0	1 20%	5 100%
Ciências Sócio Económicas	8 88,9%	1 11,1%	0	9 100%
Ciências Vivas	10 83,3%	2 16,7%	0	12 100%
Línguas	28 96,6%	1 3,4%	0	29 100%
TOTAL	73 83,9%	12 13,8%	2 2,3%	87 100%

A presidente do conselho pedagógico confirmou a forte influência do departamento de Mecânica na atribuição de orçamento e salientou o apoio dado pela autarquia no desenvolvimento e divulgação destes projectos:

dou o exemplo da Mecânica receber mais dinheiro e apoios vindos da Câmara e isto porque o L. faz os projectos até ao fim, concorre aos projectos do Ciência Viva, para ter dinheiro e investe nas máquinas, que depois leva ao Fórum e ao estrangeiro, e a Câmara sente este trabalho, por isso quando a Câmara nos dá alguma coisa, este departamento está sempre envolvido.... (PCP, p. 6).

O Fórum das Escolas Secundárias é uma feira dos projectos desenvolvidos pelas escolas secundárias do concelho, organizado pela autarquia. Durante três dias no mês de Abril, as escolas secundárias mostram à comunidade os projectos e actividades desenvolvidas por professores e alunos, organizam-se debates sobre temas actuais e há divulgação aos alunos de saídas profissionais e de prosseguimento de estudos, através da presença de empresas e de instituições de ensino superior.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES, DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve como objectivo principal caracterizar as lógicas de acção que se manifestaram no processo de constituição dos departamentos curriculares e as interacções estabelecidas nos departamentos curriculares entendidos como configurações multidisciplinares e a articulação destes com o conselho pedagógico de uma escola. Neste capítulo procede-se a uma análise interpretativa dos resultados em função das dimensões do problema, as quais se repartem pelos seguintes aspectos específicos:

1. processo de constituição dos departamentos curriculares e identificação das coligações geradas entre os grupos disciplinares;
2. funcionamento dos departamentos curriculares enquanto configurações multidisciplinares;
3. papel do conselho pedagógico;
4. influência dos departamentos curriculares na vida organizacional da escola.

Seguidamente, apresentam-se os contributos, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações neste domínio.

Síntese e Discussão dos Resultados

O processo de constituição dos departamentos curriculares decorreu no conselho pedagógico. Neste processo evidenciaram-se lógicas de consenso com a tomada de decisão do conselho pedagógico e conflitos latentes emergiram, nomeadamente no departamento de Línguas. Na distribuição do crédito global de horas para o desempenho do cargo de coordenador de departamento, os coordenadores das áreas tecnológicas viram as suas horas de redução aumentadas, por lhes terem sido atribuídas as horas de director de instalações, cargo que foi extinto com a implementação do Decreto-Lei 115 A/98, evidenciando-se a lógica da continuidade. Na elaboração dos regimentos internos emergiram dificuldades, que a escola Ómega tentou atenuar com a elaboração de um documento de apoio que conduziu a que o processo de elaboração do documento se tornasse eficiente e conforme à legislação. Contudo, no momento da aprovação do regimento interno emergiram incertezas das competências da assembleia e do conselho pedagógico.

Da análise dos resultados emergiram os diferentes modos de funcionamento dos departamentos. Os departamentos de Ciências Exactas e de Ciências Vivas partilham materiais

e testes, sendo também os que consideraram que a colaboração entre os professores tornou-se mais intensa com a constituição dos departamentos curriculares. No entanto, a maioria dos professores considerou que a colaboração ainda é reduzida e que não há interdisciplinaridade. Neste sentido, o papel do coordenador é fundamental para exercer alguma dinâmica de grupo. Alguns coordenadores revelaram sentir dificuldades na articulação curricular dos diferentes grupos disciplinares, nomeadamente o coordenador do departamento de Expressões, pela Heterogeneidade dos grupos disciplinares que constituem o departamento. Estas dificuldades evidenciam-se na ordem de trabalhos das reuniões de departamento. Nas reuniões de departamento, os assuntos mais debatidos são os de escola, sendo os assuntos de carácter pedagógico, nomeadamente relacionados com as avaliações dos alunos remetidos para os grupos disciplinares. Na escola *Ómega*, o plano anual de actividades evidencia a lógica de continuidade do grupo disciplinar dinamizar as actividades. Esta situação também se reflecte no desenvolvimento de alguns projectos, que embora pretendam envolver toda a escola, são dinamizados apenas por professoras do mesmo grupo disciplinar, manifestando-se assim as “ilhas organizacionais”, da balcanização. Embora, os professores sintam necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, não se registaram práticas de formação em círculos de estudo. Os professores continuam a frequentar as acções de modo individual. O plano de formação docente tem sido pouco analisado em conselho pedagógico.

Os professores consideraram que o conselho pedagógico se tornou mais eficiente, com a constituição dos departamentos, embora menos democrático. A redução do número de elementos no conselho pedagógico, permite que todos possam participar, no entanto parece haver algum desconhecimento dos problemas disciplinares e pedagógicos, o que torna a situação do coordenador de departamento dilemática, nalguns momentos. Esta situação contribui de certa forma, para que os assuntos sejam pouco aprofundados. Os professores valorizaram a existência do cargo de presidente do conselho pedagógico, vendo a divisão de tarefas com o conselho executivo, como um factor positivo introduzido pelo Decreto-Lei 115A/98. A análise dos dados à luz da literatura empírica e teórica evidenciou:

Lógicas de Negociação no Processo de Constituição dos Departamentos Curriculares

O modelo de administração e gestão escolar decretado pelo Decreto-Lei 115 A/98 não nasceu da vontade e mobilização dos actores escolares como tinha sucedido no período pós 25 de Abril, mas de propostas de especialistas de educação seguidas de pareceres, de discussão

pública e de negociações entre os representantes do poder políticos e os parceiros sociais. A associação da autonomia das escolas à reestruturação desta configuração jurídica da gestão escolar introduzida pelo poder central criou expectativas nos professores. Por outro lado, as competências dos órgãos já existentes e dos novos recentemente constituídos e a sua forma de funcionamento, sobretudo no que diz respeito à assembleia de escola e ao seu relacionamento com os outros órgãos de gestão, congregaram-se para conferir complexidade aos processos de instauração da nova gestão escolar. A inserção de mais órgãos de gestão na estrutura organizacional tornou menos nítida a relação entre eles e os professores da escola *Ómega* anteviram o aumento da burocracia. Estas expectativas negativas tornaram-se realidade no processo para homologação do regulamento interno. Com efeito, o regulamento interno desta escola, um dos instrumentos de autonomia escolar, teve de ser revisto antes de ser homologado pelo director regional, uma vez que não estava em conformidade com a legislação.

À semelhança de outras escolas, a escola *Ómega* cumpriu as definições legais no que respeitou às proporções de membros dos órgãos de gestão e garantiu o maior número de docentes possível, quer na assembleia de escola, quer no conselho pedagógico. No que concerne à direcção executiva manteve uma aproximação ao anterior conselho directivo, como havia já sido notado em outro estudos (Afonso & Viseu, 2001). Esta aproximação pode ser interpretada em termos de resistência à mudança, sobretudo por parte dos professores que temeriam perder o domínio na organização das suas escolas (Afonso, 1994; Solano, 2003). Mas também pode ser entendida como desejo de não acentuar rupturas, apesar da obrigatoriedade legal de constituição dos departamentos curriculares, em boa parte pensados para reduzir o número de representantes disciplinares no conselho pedagógico, tornando este conselho mais funcional embora menos representativo. Este entendimento é corroborado pela análise do discurso produzido pelos delegados de grupo, evidenciando preocupação com o funcionamento do conselho pedagógico através da constituição e participação dos departamentos curriculares. Não só por verem reduzir o número de professores neste órgão face aos alunos e funcionários, mas também pelas incertezas no funcionamento dos departamentos curriculares e no papel desempenhado pelo coordenador de departamento.

O processo de constituição dos departamentos curriculares iniciou-se com a análise da proposta de elaboração do regulamento interno, ao partir do número de membros, da sua designação e processos eleitorais para constituição do conselho pedagógico. Para constituição de departamentos curriculares como configurações multidisciplinares foram apresentadas propostas pelos delegados de Secretariado, Inglês, Electricidade/Electrónica e de Francês. A proposta mais votada foi a do delegado de Electricidade/Electrónica, que propôs a constituição

de sete departamentos, entre os quais o de Mecânica e de Electricidade/Electrónica. O apoio do presidente do conselho executivo destacou-se na constituição destes dois departamentos, tendo por base a origem da oferta curricular da escola *Ómega*. Após votação, a constituição dos departamentos curriculares assumiu a forma de negociação entre os grupos disciplinares pré-existentes, originando uma reorganização de agrupamento dos grupos disciplinares e a constituição de oito departamentos curriculares. Este processo culminou com configurações multidisciplinares, algumas bastante diversificadas, como são os casos dos departamentos de Ciências Sócio Económicas e de Expressões, ou com muitos professores, caso do departamento de Línguas, traduzindo-se em heterogeneidade e assimetria.

Lógicas de consenso versus lógicas de fragmentação curricular

Os professores dos departamentos de Electricidade/Electrónica, Mecânica, Ciências Exactas e Ciências Vivas mostraram-se satisfeitos com a constituição dos seus departamentos. Os dois primeiros, por agregarem professores com hábitos arraigados de trabalho conjunto com os grupos disciplinares que leccionam as aulas teóricas e as aulas práticas. O das Ciências Exactas, por os professores de Matemática estarem em maioria e verem a possibilidade de alargar a sua área de leccionação à Informática. A *lógica organizacional de consenso* que parece ter prevalecido na constituição multidisciplinar destes departamentos radica na força de uma matriz identitária disciplinar mais próxima entre grupos disciplinares, tal como já se manifestara quando da formação do departamento de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas. Mas revela, também, uma certa *lógica de poder*, hegemónica de alguns grupos disciplinares.

Alem disso, a imposição de um número limite de elementos no conselho pedagógico funcionou com força indutora da constituição dos departamentos de Expressões e de Ciências Sócio Económicas. Nestes casos, identificaram-se também lógicas movidas por tensões internas nalguns departamentos. Os departamentos de Expressões e de Línguas foram os que evidenciaram mais discordância com a constituição do respectivo departamento. O departamento de Expressões considerou que as disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Tecidos não tinham um projecto comum capaz de os fazer sentir coesos. O departamento de Línguas era constituído por cerca de um terço dos professores, o que contribuía para alguns constrangimentos na realização de reuniões. Também a diversidade de disciplinas e de níveis diferenciados — Português A, Português B, seis níveis de Francês; três níveis de Alemão; Inglês; Técnicas de Tradução de Francês e Técnicas de Tradução de Inglês — dificultava o trabalho de supervisão à coordenadora do departamento. Os regimentos internos dos departamentos de Expressões e de Línguas também não foram aprovados pelo conselho

pedagógico, por se ter considerado que não estavam elaborados de acordo com o documento base que tinha sido distribuído aos departamentos, o que obrigou à reformulação desse documento. A insatisfação dos professores de Línguas ficou ainda mais vincada quando solicitaram a divisão do departamento em departamento de Românicas e departamento de Germânicas nas reuniões de conselho pedagógico de Outubro de 1999, continuando a insistir em Novembro de 2000. Quando proposta de alteração em Outubro de 1999 foi apresentada em conselho pedagógico, o presidente do conselho executivo argumentou que qualquer mudança a nível dos departamentos implicaria alterar a composição do conselho pedagógico, ultrapassando assim o limite previsto no Decreto-Lei 115 A /98 para enviar essa alteração e também o próprio o regulamento interno da escola. Apesar disso, em Novembro de 2000, o departamento de Línguas apresentou novamente a proposta de divisão, aproveitando a circunstância da professora de ensino especial se ter aposentado, e não haver ninguém a substituí-la no conselho pedagógico, pelo que o número de elementos passou a ser de dezanove. Nesta reunião de assembleia escolar foi contudo aprovada a alteração de constituição do conselho pedagógico: os serviços de psicologia passaram também a representar o ensino especial. A estes factores causadores de conflito organizacional juntou-se a decisão negativa da assembleia de escola. Com efeito, reunida em Novembro de 2000, esta magna instância estrutural não aprovou a divisão do departamento de Línguas baseando-se no argumento de que nenhum departamento seria constituído apenas por um grupo disciplinar, situação, apenas possível, no caso do grupo disciplinar de Inglês/Alemão.

Estrutura nova, mas persistência de antigos hábitos organizacionais

Sobressai também uma *lógica de resistência* à mudança estrutural imposta pelo Decreto-Lei 115-A. Saliente-se que a organização do trabalho ao nível dos grupos disciplinares se manteve, persistindo a par da dos departamentos. Apesar dos departamentos curriculares serem agora constituídos sob uma configuração multidisciplinar, no fundo mantiveram uma estrutura radicada nos grupos disciplinares que leccionam as mesmas disciplinas ou disciplinas afins. Neste sentido, mantiveram a organização de trabalho e de funcionamento que tinham anteriormente quando se reuniam enquanto grupos disciplinares. Quando os grupos disciplinares se associaram para constituir os departamentos fizeram-se sentir dificuldades de coordenação e de articulação, o que é demonstrativo da importância da especialização disciplinar. Também o delegado de grupo permaneceu, mas agora sob a forma de representante de grupo, tal como se verificou nos estudos de Filipe (1998) e de Albuquerque (1998). A razão da transmutação deste cargo residiu sobretudo na especificidade própria das disciplinas,

preservando-as enquanto campo que evidencia as características matriciais da organização profissional. As reuniões de coordenação passaram a realizar-se cada vez mais com todos os elementos do departamento, de modo a evitar a repetição de assuntos. Contudo, quando os assuntos eram específicos, isto é, de natureza pedagógico-didáctica, o representante de grupo convoca uma reunião para análise desses assuntos. Deste modo, mantiveram-se e coexistem ainda hoje os vários representantes de grupo nos seus respectivos campos de acção, de âmbito mais latos ou mais restrito.

Questões de 'escola' versus questões pedagógico-didácticas como esferas organizacionais independentes

Nesta escola, parece existir um fenómeno de especialização de funções que distingue grupos e departamentos. As questões de cariz pedagógico são atribuídas e resolvidas no âmbito mais restrito do grupo disciplinar, ao mesmo tempo que se respeita a “esfera de liberdade de cada professor” (Caria, 2000, p.354). No entanto, quando os problemas emergem e extravasam a sala da aula sob forma de indisciplina e/ou mau aproveitamento dos alunos, as questões também não são aprofundadas no grupo disciplinar. São os representantes de grupo que assumem a resolução deste tipo de problemas conversando directamente e a sós com os professores envolvidos neste tipo de situação. Os problemas pedagógico-didácticos, embora conhecidos por todos, são resolvidos numa esfera particular. Neste sentido, as coordenadoras de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas consideraram que os problemas pedagógicos são cada vez mais minimizados, sobretudo nos departamentos curriculares, tendo o tempo da ordem de trabalhos das reuniões de departamento curricular sido subtraído a estes assuntos em favor de assuntos mais gerais, considerados de escola.

A análise das actas das reuniões de departamento revelou que uma grande percentagem das ordens de trabalho correspondia a informações que o coordenador de departamento transmitia e que provinham do conselho pedagógico. Esta situação pode ser interpretada como uma forma de preservar as competências atribuídas ao grupo disciplinar, nomeadamente, tomar conhecimento das informações do conselho pedagógico, analisar e discutir os assuntos da organização pedagógica da escola (Afonso, 1994; Ferreira, 2001). A componente mais frequente da ordem de trabalhos corresponde às informações emanadas do conselho pedagógico; do conselho executivo e do Ministério de Educação. A prevalência desta *lógica formal e burocrática*, reguladora das interações organizacionais, pelo seu carácter restritivo, indicia consequências no sentido de tender a configurar o departamento curricular mais como um fórum de discussão e estrutura de apoio pedagógico do que como *locus* de produção e

dinamização de assuntos fundamentais para análise e reflexão. Por outro lado, embora o ordenamento jurídico ponha em relevo o carácter formativo e de supervisão do grupo disciplinar, tal como outros autores sublinham, “o grupo não é mais um espaço de formação, é um espaço de gestão” (Correia & Matos, 2001, p.104)

Os departamentos curriculares como sistemas ‘debilmente articulados’

Lógicas de coesão em contraste com lógicas de *fragmentação curricular* identificaram-se em relação aos grupos e departamentos curriculares estudados. Além disso, a colaboração entre professores ao nível do departamento curricular parece caracterizar-se por formas primárias. O empréstimo de materiais de ensino no departamento curricular, bem como a partilha de testes e de materiais oriundos dos professores do grupo disciplinar foram as actividades que registaram maior número de frequências. No entanto, os professores consideraram que a colaboração entre si ocorria poucas vezes. Depreende-se que devido à falta de algum material, os professores partilham entre si alguns materiais de ensino, mas isso conduz a níveis básicos de interacção profissional.

A observação de aulas entre professores do mesmo departamento é inexistente. A sala é um espaço de refúgio, de liberdade e de autonomia profissional. A sala de aulas é o espaço de exercício de uma especificidade e de interacções com os alunos. A troca de ideias acerca dos problemas do ensino e a análise dos problemas especiais de alguns alunos também são outros assuntos que ocorrem nas interacções dos professores do departamento. De salientar que a análise dos resultados obtidos pelos alunos ao nível disciplinar regista frequências mais elevadas do que quando a mesma situação ocorre no departamento curricular. Por esta razão se pode concluir e concordar com Correia e Matos quando afirmam que o grupo disciplinar continua a ser “instância de intervenção para a preservação das condições de intervenção” (2001, p.204). Com efeito, nesta escola *Ómega*, é ao nível do grupo disciplinar que as questões pedagógicas são debatidas com mais profundidade, nomeadamente os assuntos relacionados com a avaliação dos alunos.

A frequência do trabalho partilhado e colegial entre os professores do grupo disciplinar é superior à frequência da planificação das aulas em conjunto ao nível do departamento, um resultado que parece vincar a o papel relevante e preponderante que o grupo disciplinar desempenha nas questões pedagógico-didácticas. Apesar da constituição dos departamentos curriculares, como configurações multidisciplinares, os professores continuam a trabalhar mais frequentemente com os colegas do mesmo grupo disciplinar. Nesse sentido, mantêm-se como *comunidades de prática*, com carácter restrito, tendencialmente fechadas a influências de

outros grupos e de outros departamentos curriculares. Consequentemente, algumas propostas de projectos evidenciaram *ilhas organizacionais* que se constituem com professores do mesmo grupo disciplinar, como foi o caso dos projectos de educação sexual e afectiva e de sala de estudo sustentado por professores de Matemática (Hargreaves, 1998). Também as planificações ao serem feitas apenas pelos professores que leccionam um determinado nível de escolaridade, potenciam o fenómeno de *balcanização* curricular. Os coordenadores de departamento consideraram que embora realizassem algumas actividades em conjunto, esporadicamente, não havia interdisciplinaridade entre os grupos disciplinares dos diferentes departamentos. Os departamentos curriculares com disciplinas afins e em que um grupo disciplinar lecciona as aulas teóricas e o outro as práticas constituem departamentos coesos, como pareciam ser os casos de Mecânica e de Electricidade/Electrónica. Em contraste, no departamento de Expressões, a fragmentação era notória, quer ao nível de partilha de materiais, quer ao nível das planificações.

O isolamento profissional e relações interpessoais

Apesar dos apelos à colaboração, ao desenvolvimento de projectos inovadores e interdisciplinares, a maioria dos professores trabalha isoladamente, restringindo o seu trabalho ao cumprimento das normas e critérios definidos pelo grupo disciplinar. Se, para alguns, a falta de tempo para trabalhar e cooperar com os colegas parece ser motivo para fazer a preparação das aulas de modo solitário, para outros professores é a grande dificuldade em reconhecer o departamento curricular como órgão de coordenação disciplinar. Refira-se, como exemplo, o departamento de Línguas, o qual, embora tenha o maior número de elementos, é o que regista maior número de professores a trabalhar isoladamente muitas vezes. Neste sentido, estes resultados convergem com os de Correia e Matos (2001).

No domínio da socialização interpessoal, na sua grande maioria, os professores consideraram que não têm atitudes agressivas uns para com os outros. Apesar de ser um corpo docente estável e com muitos anos de escola, poucas vezes convivem entre si fora dela. Estes hábitos de fraca convivialidade não favorecem cultura de colaboração no contexto das *comunidades de prática*. Resultados semelhantes se verificaram em estudos realizados por Afonso (1994), Siskin (1994), Little (1995) e Lima (1997). Os professores tendem a conviver com os colegas apenas na escola, conversando algumas vezes sobre assuntos correntes do dia a dia uns com os outros e não se envolvendo nas actividades extracurriculares. Deste modo, predominam as normas de privacidade que os estudos de Little (1990) referem.

As necessidades formativas e condições de trabalho

Na escola *Ómega*, há espaço e tempo para reuniões de professores. As actividades lectivas são interrompidas das dezassete às dezanove horas às Terças-Feiras. Nos estudos de Mendes (1999) e de Ferreira (2001), os professores apontam a falta de tempos e de espaços como obstáculos para os professores se encontrarem e para trabalharem em conjunto. Tal como no estudo de Hargreaves (1998) se refere, também na escola *Ómega* todos os grupos disciplinares têm salas de reuniões, onde estão guardados materiais didácticos e alguns têm salas específicas para leccionarem as aulas, situação que, à partida, proporcionaria condições para o trabalho colectivo. Apesar disso, as queixas acerca das condições de trabalho convergem para a falta de materiais didácticos e equipamentos, sobretudo de *software* informático, por cada vez mais os programas das diferentes disciplinas apelarem à diversidade de metodologias e à utilização das novas tecnologias. O departamento de Línguas evidenciou-se, entre os restantes, como o mais insatisfeito com as condições de trabalho, o que se deverá, sobretudo, a não receber material multimédia há algum tempo.

A formação contínua de professores pretende favorecer dinâmicas de actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras no contexto de trabalho. Contudo, a formação contínua foi encarada como um dever dos professores e a oferta não corresponde às necessidades formativas. A formação é concretizada pela obrigatoriedade de frequência de formação acreditada para progressão na carreira (Correia & Matos, 2001). As acções de formação frequentadas são, na sua grande maioria, seleccionadas por cada um dos professores, de acordo com os seus interesses e disponibilidade de horário. A formação contínua também não foi objecto de elaboração de plano, por parte do conselho pedagógico, o que por certo contribui para que a opção individual predomine, bem como as acções de natureza de especialidade curricular sejam escassas e obriguem os professores a frequentá-las junto de instituições de ensino superior e/ou empresas, caso dos departamentos de Electricidade/Electrónica, Mecânica e de Línguas.

Articulação entre o departamento curricular e o conselho pedagógico

Na perspectiva dos coordenadores de departamento, o conselho pedagógico tornou-se um órgão menos democrático, mas mais funcional devido à diminuição do número de membros. Os coordenadores de departamento passaram a um número inferior ao dos anteriores delegados de grupo e cada um representa um maior número de professores e vários grupos

disciplinares. A experiência de um dos docentes do conselho pedagógico presidir a este órgão foi bem aceite pelos coordenadores de departamento, por sentirem que há partilha de poder e de coordenação pedagógica com o conselho executivo. Desta forma, a satisfação dos professores com este modelo organizacional saiu reforçada.

O plano anual de actividades caracteriza-se pelas actividades maioritariamente desenvolvidas pelo grupo disciplinar. Com a constituição dos departamentos curriculares começaram a surgir actividades dinamizadas pelo departamento, como a feira do livro, o dia das Línguas e a semana da Ciência. Os coordenadores revelaram dificuldades para envolver os colegas a realizar projectos e a dinamizar actividades extracurriculares. Também, o conselho pedagógico não tem aprovado alguns projectos constituídos por professores do mesmo grupo disciplinar, por considerar que devem envolver professores de outras disciplinas. Desta forma, se, por um lado, este órgão tem vindo a diminuir a *balcanização* na escola, por outro lado, pode fomentar a desmotivação dos professores, por estes não verem satisfeitas as suas intenções e expectativas para dinamizar projectos. É de notar ainda que o trabalho interdisciplinar não tem sido desenvolvido nas escolas, apesar da introdução do trabalho de projecto da área escola. As visitas de estudo têm vindo a ser realizadas por professores de várias disciplinas, não em resultado e como expressão de práticas de interdisciplinaridade, mas com a finalidade de diminuir custos com estas actividades. Neste aspecto, as práticas de aprendizagem e de ensino continuam muito confinadas aos conteúdos programáticos. Por sua vez, os professores refugiam-se na argumentação de leccionarem o maior número possível de conteúdos programáticos, tendo em vista a preparação dos alunos para exame.

A participação dos coordenadores no conselho pedagógico é sentida como dilemática, por nem sempre conhecerem com profundidade os problemas dos grupos disciplinares do departamento curricular. A dificuldade em articular as actividades no interior do departamento manifesta-se nas dinâmicas do conselho pedagógico. Neste sentido, a análise dos problemas pedagógicos tem sido pouco aprofundada (Pinto e Sanches, 2000) e as tomadas de decisão nem sempre são claras.

A eleição e o papel do coordenador de departamento: manifestações micropolíticas

A eleição do coordenador de departamento, apesar de existirem critérios *à priori* para a sua eleição, constitui um momento em que se entrecrocam lógicas de interesses nem sempre convergentes. O papel de coordenador assume maior dificuldade do que o de delegado de grupo, sobretudo nos casos em que há pouca afinidade entre as disciplinas que constituem o departamento curricular. O papel de supervisor limita-se a calendarizar tarefas, cabendo ao

representante de grupo avaliar a sua execução. A coordenadora do departamento de Línguas referiu que, no exercício do cargo, desempenha o papel de moderadora, não se identificando, por isso, com uma orientação de superioridade hierárquica. Pelo contrário, diz assumir-se como par entre pares, apelando à colaboração dos representantes de grupo nas reuniões de departamento curricular e na dinamização do plano anual de actividades. Esta perspectiva encontra-se também referida em estudos portugueses (Albuquerque, 1998, Mendes, 1999) e internacionais (Jonhson, 1990). Por sua vez, as coordenadoras dos departamentos de Ciências Vivas e de Ciências Sociais e Humanas consideraram que o cargo de coordenador deverá ser desempenhado por pessoas que reúnam um conjunto de características como factores de orientação para as pessoas e também factores de orientação para a tarefa, definindo os procedimentos para a consecução de objectivos que motivem os colegas para fazer mais e melhor.

Relativamente ao processo de eleição e características do coordenador de departamento, a partir do representante de grupo, emergiram três situações: as características pessoais, a rotatividade organizacional e os interesses próprios de cada grupo disciplinar. As características pessoais constituem um factor selectivo por serem relacionadas com os traços de personalidade e o tipo de relacionamento pessoal que o colega mantém com os restantes pares do grupo. A capacidade de organização e de liderar os grupos reconhecidas pelos outros pode conduzir à unanimidade para a escolha de um professor para representar o cargo de presidente do conselho pedagógico, como foi o caso da coordenadora do departamento de Ciências Sócio-Económicas. Sendo este departamento, um dos mais heterogéneos em termos dos grupos disciplinares que o constituem, estamos perante um departamento que se identifica com a organização democrática. Os estudos de Jonhson (1990) e de Ramos (2001) evidenciaram que a capacidade para a resolução de conflitos latentes, tendo por base o diálogo e a experiência de gestão de grupos contribuíam para os professores serem eleitos para coordenadores de departamento e a sua acção junto dos colegas, proporciona a sua re-eleição.

Por sua vez, a rotatividade é aplicada pelo grupo de Matemática, o qual, estando em maioria no departamento de Ciências Exactas e tendo ainda muitos professores que nunca foram representantes de grupo, garantem assim a coordenação do departamento. Os estudos analisados revelaram que o recurso à rotatividade é muito frequente na selecção de professores para o desempenho do cargo de delegado (Ball, 1987; Jonhson, 1990; Filipe, 1998; Mendes, 1999). Além disso, segundo a lógica dos interesses considerados prioritários na eleição de coordenador, o grupo disciplinar mais numeroso do departamento acaba por ver sempre a eleição de um dos seus elementos para ter assento no conselho pedagógico. Esta situação foi

particularmente clara no discurso do coordenador de departamento de Expressões. Ao assegurar a representação no conselho pedagógico, além das horas de redução para o desempenho do cargo reverterem a favor de um dos elementos do grupo, na eventualidade de se tomar decisões na área curricular, nomeadamente de opções de oferta curricular, a intervenção do grupo disciplinar torna-se directa.

Neste sentido, e tendo em conta o período de mudança analisado na escola *Ómega*, pode dizer-se que estes jogos de interesse organizacional aproximam as escolas à imagem de arena política (Ball, 1987; Ball & Lacey, 1980; Albuquerque, 1998). O poder de influência dos departamentos curriculares nos processos eleitorais para os órgãos de gestão evidenciou-se sobretudo na fase da constituição das listas para a assembleia de escola. Dos dez docentes destinados para a composição da assembleia de escola, o departamento de Electricidade/Electrónica salientou-se com três professores, sendo eleito um deles, posteriormente para presidente da assembleia de escola. Nas eleições do conselho executivo, o voto do eleitor caracteriza-se pelo apoio que cada professor pretende dar à lista, embora a maioria dos professores considerasse que o departamento curricular tem também alguma influência. Na escola *Ómega*, o departamento curricular com maior poder de influência na oferta curricular de escola e no modo como o orçamento é gasto é o de Mecânica. Este departamento concorre aos concursos de Ciência Viva e tem apresentado projectos de reconhecido interesse para a comunidade educativa, que têm sido adquiridos pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira. Assim, numa fase inicial e enquanto as verbas não vêm de outras entidades, o departamento de Mecânica é o departamento que recebe a maior fatia de orçamento previsto para os departamentos, traduzindo-se depois em mais valias para a escola, quando os projectos são financiados. Os departamentos de Electricidade/Electrónica e o departamento de Mecânica são os que mais influenciam a atribuição de salas. O facto de se distribuírem aos departamentos salas específicas proporciona um sentimento de posse e de poder aos professores simbolizado no espaço que lhes é destinado, organizando-o de acordo com as suas necessidades e com os seus materiais. O departamento de Mecânica ocupa um pavilhão que, para além das oficinas, laboratórios e salas de aula, engloba também a sala de professores de Mecânica. Tal situação proporciona algum distanciamento entre estes professores, relativamente ao estabelecer de interações com os colegas de outras disciplinas, no quotidiano. Fenómeno semelhante foi já notado por Jonhson (1990), Siskin (1994), Hargreaves, (1998) e Ball e Lacey (1980). Os coordenadores destes departamentos também são os que têm mais horas de redução, comparativamente aos outros por possuírem instalações

específicas, o coordenador de departamento acumula com as horas de redução de director de instalações. A forte influência destes departamentos deve-se sobretudo ao facto da escola ter surgido como secção de escola técnica e da necessidade de qualificação de mão de obra sentida pelas empresas da região. As coligações que estes departamentos estabelecem com as empresas e outras entidades, nomeadamente com a autarquia e com instituições do ensino superior confere-lhes forte poder de influência, embora a procura dos alunos por estas áreas de formação seja cada vez mais reduzida.

Conclusão

O problema que presidiu a este estudo foi conhecer as lógicas de acção que se manifestaram durante o processo de constituição dos departamentos curriculares, a partir da junção dos grupos disciplinares. O processo foi iniciado e constituído no conselho pedagógico, tendo este órgão tomado a decisão da constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares. No decorrer do processo emergiram *lógicas de consenso*, nomeadamente nos departamentos com disciplinas afins, mas também conflitos latentes, nomeadamente no departamento de Línguas. Este departamento, juntamente com o de Expressões manifestou sempre desacordo com a constituição do departamento. Embora, se tenha constituído os departamentos curriculares como configurações multidisciplinares, a grande maioria dos professores mantêm os hábitos de trabalhar com os colegas do grupo disciplinar. Também se verificaram situações em que os professores procuraram os colegas com quem têm mais afinidade para trabalharem em projectos de desenvolvimento educativo, promovendo a *balcanização*. As práticas dos professores parecem obedecer a uma lógica de continuidade, tendo por base a identidade profissional no trabalho com os colegas de grupo, na partilha de materiais e de testes, permanecendo contudo, na maioria dos casos a trabalhar isoladamente, embora sigam as normas que definiram no grupo disciplinar. Deste modo, os departamentos curriculares como configurações multidisciplinares emergem como *sistemas debilmente articulados*. A constituição dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares contribuiu para a redução do número de professores no conselho pedagógico, dando lugar a que este órgão passasse a integrar mais elementos da comunidade educativa. Este facto associado às dificuldades de coordenação de alguns departamentos, nomeadamente os que encerram maior heterogeneidade disciplinar contribui para que os assuntos de natureza pedagógico-didáctica sejam alvo de pouca reflexão e debate. Assim, os professores consideraram que a ordem de trabalhos das reuniões de departamento englobam

mais assuntos de escola. Os professores mostraram-se divididos quanto aos critérios que utilizam na eleição de coordenador de departamento, enquanto uns preferem a rotatividade, outros escolhem os possíveis candidatos pelas suas características pessoais, nomeadamente a capacidade de organização e gestão de grupos. Em suma, a análise dos dados revelou manifestações micropolíticas e também características das organizações democráticas, nomeadamente ao nível do papel desempenhado pelo coordenador de departamento.

Contributos, Limitações do Estudo e Recomendações para Futuras Investigações

Este estudo ocorreu em plena fase de mudança organizacional imposta pela implementação do decreto-lei 115-A. Por outro lado, ao aproximar-se um final de mandato da assembleia de escola, do conselho executivo e do conselho pedagógico viveram-se problemas complexos na escola *Ómega*. Os dados foram recolhidos nestes períodos, o que influenciou os resultados, tal como se esperava *a priori*. Com efeito, dado que esta investigação procurava desocultar e caracterizar as lógicas organizacionais subjacentes à construção e implantação dos departamentos curriculares, houve vantagem em recolher os dados neste momento particular de mudança organizacional. Deste modo, foi possível captar a multiplicidade de lógicas divergentes e convergentes que estavam subjacentes à constituição e funcionamento dos departamentos curriculares como configurações multidisciplinares. Neste sentido, o presente estudo oferece algum contributo para a compreensão das mudanças organizacionais da escola.

No entanto, esta investigação contribuiu para identificar as lógicas e as dinâmicas de acção micro-política que ocorreram nomeadamente no conselho pedagógico para a constituição de departamentos curriculares como configurações multidisciplinares, a partir da junção dos grupos disciplinares. A proposta estruturada do delegado de Electricidade/Electrónica com a possível designação dos departamentos curriculares impôs-se face às outras. Num momento de mudanças e de incertezas, os professores convergiram para a proposta que lhes pareceu mais consolidada, evidenciando a falta de tempo para o debate e para reflexão que a implementação do Decreto-Lei 115A/98 determinou. O funcionamento dos departamentos evidenciou como a debilidade de articulação entre os diferentes grupos disciplinares remete as tomadas de decisão do conselho pedagógico para a lógica da ambiguidade. Os departamentos curriculares revelaram-se como organizações profissionais, onde a especialização disciplinar dita as normas de funcionamento e como arenas micropolíticas, onde as influências de alguns professores se impõem na vida organizacional de escola. Neste sentido, o estudo contribui para conhecer e compreender as lógicas da mudança, dos poderes, das decisões e das identidades profissionais.

Apesar de se terem entrevistado todos os coordenadores dos departamentos curriculares, não se estendeu as entrevistas aos professores dos diferentes departamentos. Obter-se-iam, deste modo, perspectivas mais alargadas sobre o desempenho do cargo de coordenador de departamento, bem como imagens e vivências diferenciais dos professores de vários departamentos curriculares. Todavia, os resultados deste estudo permitem alargar o campo de investigação neste domínio, sugerindo também novas questões que podem conduzir a outros projectos de investigação, entre os quais, o estudo da liderança de gestão pedagógica intermédia em contextos de departamentos curriculares como configurações multidisciplinares e sua interacção com o conselho pedagógico e assembleia de escola. Na actualidade, o exercício de cargos de gestão pedagógica intermédia exige acções para lidar com a desmotivação e insegurança dos professores, particularmente a capacidade de actuar quer ao nível pessoal, quer organizacional, no sentido de desenvolvimento da capacidade de “lidar com níveis cada vez mais elevados de desordem e incerteza” (Whitaker, 1999, p.21). Também o facto de a maioria dos coordenadores de departamento terem valorizado o cargo de presidente do conselho pedagógico exercido por um professor, que não o presidente do conselho executivo, pela partilha de tarefas organizacionais levanta questões a serem tidas em conta em futuras investigações. Nesta perspectiva, é ainda fundamental que se aprofundem novas questões referentes aos coordenadores de departamento que possuam uma experiência pedagógica-didáctica, marcada pela inovação e capacidade de gestão integrada do currículo e, que exerçam influência junto dos professores, através da coordenação e operacionalização de projectos de inegável importância para a escola.

Anexo A

Guião de Entrevistas

Questionário

GUIÃO DA ENTREVISTA

Destinatários: Coordenadores de departamento curricular

Objectivos: Conhecer o processo de constituição dos departamentos curriculares; conhecer as formas de interacção profissional no departamento e o papel do coordenador; conhecer as mudanças organizacionais introduzidas pelo 115 A/98, nomeadamente com a constituição dos departamentos.

Aplicação: Maio de 2002

0. Legitimação da entrevista

Informar os entrevistados sobre a investigação que se pretende levar a cabo e quais os objectivos da entrevista.

Assegurar a confidencialidade de todas as informações prestadas pelo entrevistado.

Comprometimento da entrevistadora em facultar os resultados e conclusões do trabalho de investigação após a conclusão do mesmo.

1. Dados Pessoais e Profissionais

- Idade
- Formação académica
- Disciplinas que lecciona
- Tempo de serviço
- Tempo de serviço na escola
- Cargos desempenhados anteriormente

2. Questões a colocar aos entrevistados

A) Processo de constituição dos departamentos curriculares

Quais os processos delineados para se desenrolar o processo de constituição dos departamentos curriculares?

1. Como se processou a constituição dos departamentos curriculares?

Tópicos para aprofundamento:

Qual o contributo da comissão executiva instaladora? Qual o contributo do conselho pedagógico? Quais as expectativas dos professores face aos departamentos curriculares? Quais as lógicas de acção que emergiram no processo de constituição dos departamentos curriculares?

2. Como decorreu a eleição para o cargo de coordenador de departamento?

Tópicos para aprofundamento

Qual a sua opinião sobre o processo? Em que medida as dimensões do grupo disciplinar influenciam a eleição do coordenador de departamento?

B) Funcionamento do departamento curricular

Como é que os professores articulam as tarefas no departamento curricular?

Tópicos para aprofundamento

1.Quantas vezes se reúnem por período escolar? Como são organizadas as reuniões? Que assuntos são debatidos mais frequentemente? Como se processa a organização do trabalho curricular?

2.Quais são as preocupações dominantes dos professores do departamento curricular relativamente ao processo ensino aprendizagem?

Tópicos para aprofundamento

Existem diferenças na forma de trabalho entre os professores que leccionam ensino secundário regular e ensino secundário recorrente?

Que necessidades formativas são sentidas mais frequentemente pelos professores?

Como avalia as instalações e equipamentos?

C) Desempenho do cargo

Qual o papel de um coordenador de departamento?

Tópicos para aprofundamento

Como se processa a articulação entre o coordenador e os representantes de grupo?

Quais as maiores dificuldades no desempenho do cargo?

D) Funcionamento do conselho pedagógico

Qual a sua opinião sobre a composição e funcionamento do conselho pedagógico com a constituição dos departamentos curriculares?

Tópicos para aprofundamento

Quais as vantagens da constituição dos departamentos curriculares? Quais os constrangimentos deste funcionamento? Descreva situações que considere que são ilustrativas das dificuldades que advieram com a constituição dos departamentos? De que modo considera a existência de um presidente do conselho pedagógico?

E) Percepção da mudança organizacional com a aplicação do Decreto Lei 115 A/98

Qual a sua opinião da situação da escola após a institucionalização do 115A ?

Em que aspectos houve mudanças em termos de autonomia?

Que aspectos positivos e negativos ocorreram no funcionamento da escola ao longo destes três anos?

QUESTIONÁRIO

Os Departamentos Curriculares no contexto da acção escolar

A representação multidisciplinar no Conselho Pedagógico, através dos Departamentos Curriculares, é uma das alterações mais significativas introduzidas pelo Dec.Lei 115 A/98, nomeadamente ao nível das escolas de maior dimensão e oferta curricular.

Este questionário tem como objectivo conhecer o funcionamento dos Grupos Disciplinares e dos Departamentos Curriculares e respectiva influência na organização da escola e na vida profissional dos professores.

A sua resposta a este questionário constitui um contributo fundamental para o desenvolvimento e rigor do referido trabalho. Tendo em conta a sua experiência profissional e o conhecimento sobre o funcionamento da escola, agradecemos que responda a todas as questões com o máximo de informação de que dispõe. Os dados recolhidos serão confidenciais e usados para tratamento estatístico.

I – DADOS PESSOAIS E SITUAÇÃO NA PROFISSÃO

Assinale com um X o ☐ a que corresponde a opção correcta ou preencha o espaço em branco (____) com a resposta adequada.

1. Sexo M ☐ F ☐

2. Idade _____

3. Anos de serviço _____

4. Profissionalização Sim ☐ Não ☐

5. Habilitações académicas

5.1 Bacharelato ☐ 5.2 Licenciatura ☐ 5.3 Pós-Graduação ☐

5.4 Mestrado ☐ 5.5 Doutoramento ☐

6. Situação profissional

a) Prof. Provisório ☐ b) Prof. Q. Z. Pedagógica ☐ c) Prof. Q. N. Definitiva ☐

b) Outra _____

7. Grupo disciplinar

1º <input type="checkbox"/>	4ºB <input type="checkbox"/>	8ºA <input type="checkbox"/>	10ºB <input type="checkbox"/>	12ºB <input type="checkbox"/>
2ºA <input type="checkbox"/>	5º <input type="checkbox"/>	8ºB <input type="checkbox"/>	11ºA <input type="checkbox"/>	12ºC <input type="checkbox"/>
2ºB <input type="checkbox"/>	6º <input type="checkbox"/>	9º <input type="checkbox"/>	11ºB <input type="checkbox"/>	12ºD <input type="checkbox"/>
4ºA <input type="checkbox"/>	7º <input type="checkbox"/>	10ºA <input type="checkbox"/>	12ºA <input type="checkbox"/>	Ed Física <input type="checkbox"/>
Ed Física <input type="checkbox"/>	Informática <input type="checkbox"/>			

8. Tempo de serviço nesta escola _____

9. Nível(eis) de ensino que leccionou nos últimos 3 anos:

<input type="checkbox"/> 10º	<input type="checkbox"/> 12º
<input type="checkbox"/> 11º	<input type="checkbox"/> Ensino recorrente básico
<input type="checkbox"/> 3º ciclo	<input type="checkbox"/> Ensino recorrente secundário

10. Cargos desempenhados até ao momento _____

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

Para responder às questões seguintes, assinale com um círculo o nº que melhor responde à pergunta formulada

1. Quanto à actuação dos professores do seu Grupo Disciplinar, com que frequência se verificam as seguintes situações:

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
a) Trabalham isolados mas seguem as normas estabelecidas no Grupo	1	2	3
b) Trabalham em conjunto	1	2	3
c) Partilham materiais e testes	1	2	3
d) Discutem questões e problemas da escola	1	2	3
e) Analisam os resultados obtidos pelos alunos nas disciplinas leccionadas pelo Grupo	1	2	3

2. Como avalia actualmente, a capacidade de intervenção do seu Grupo Disciplinar na vida da escola?

	Passiva	Pouco activa	Activa
a) Ao nível das decisões pedagógicas	1	2	3
b) Ao nível das decisões administrativas	1	2	3
c) Ao nível do plano anual de actividades da escola	1	2	3

3. Qual a influência que o seu Grupo Disciplinar tem na eleição do Coordenador de Departamento?

Nenhuma Influência	Alguma Influência	Muita Influência
1	2	3

4. Que alterações introduziu a constituição dos Departamentos Curriculares no funcionamento da escola ?
(Expresse o seu grau de concordância ou discordância)

	Discordo	Concordo parcial/	Concordo
a) o Conselho Pedagógico é menos democrático	1	2	3
b) o funcionamento do Conselho Pedagógico é mais eficiente	1	2	3
c) a colaboração entre os professores é mais intensa	1	2	3
d) a comunicação dentro da escola é mais fluida	1	2	3
e) a interdisciplinaridade aumentou	1	2	3

5. Relativamente à actuação dos professores do seu Departamento Curricular, com que frequência se verificam as situações descritas:

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
a) Conversam uns com os outros sobre assuntos correntes do dia a dia	1	2	3
b) Trocam ideias acerca dos problemas do ensino	1	2	3
c) Discutem os problemas especiais de alguns alunos	1	2	3
d) Referem-se acerca do mau comportamento dos alunos	1	2	3
e) Observam as aulas uns dos outros	1	2	3

	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
f) Manifestam reduzidas expectativas acerca das capacidades dos alunos	1	2	3
g) Planificam aulas em conjunto	1	2	3
h) Manifestam-se sobre a falta de cooperação dos encarregados de educação	1	2	3
i) Empréstam materiais de ensino e testes uns aos outros	1	2	3
j) Têm atitudes agressivas entre si	1	2	3
k) Discutem questões profissionais	1	2	3
l) Encontram-se e convivem uns com os outros fora da escola	1	2	3
m) Queixam-se acerca das condições de trabalho	1	2	3
n) Analisam questões de ordem sindical	1	2	3

6. Avalie a influência que o seu Departamento Curricular tem na tomada de decisão na escola, em relação aos seguintes assuntos:

	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência
a) na atribuição das salas de aula destinadas ao Departamento	1	2	3
b) na constituição de listas de professores para a Assembleia de escola	1	2	3
c) na eleição do Conselho Executivo	1	2	3
d) na eleição do Presidente do Conselho Pedagógico	1	2	3
e) na organização da oferta curricular da escola	1	2	3

	Pouca influência	Alguma influência	Muita influência
f) no modo como o orçamento é gasto	1	2	3
g) na definição do plano de formação contínua de professores	1	2	3

7. Por favor faça um comentário ao presente questionário. Mencione os temas ou assuntos que considera importantes e que não tenham sido abordados em nenhuma pergunta.

**TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO
MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO**

Obs: Deseja conhecer os resultados deste questionário? S N

Anexo B

Exemplos de Codificação

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tema : Processo de constituição dos departamentos curriculares

Categorias Nível 1	Categorias Nível 2	Categorias Nível 3		Indicadores	Codificação
A reorganização organizacional	Perspectivas Dos professores	Aspectos de concordância		Estamos de acordo com a constituição do Conselho Executivo. A experiência de longos anos tem demonstrado a existência de um Conselho Directivo que tem funcionado bem, correspondendo a um estágio mais avançado da democracia do que aquele que o projecto pretende (Delegado do 1º grupo – Acta nº 98 do CP de 4 de Fevereiro de 1998, p.42) A composição do CP prevê a participação de um número reduzido de professores, onde fará sentido a organização dos departamentos. Assim sendo, o CP poderá funcionar melhor (Delegada do 10º grupo B – Acta nº 98 de 4 de Fevereiro de 1998, p.43)	CE CP
		Visão Crítica		Este Decreto Lei pretende romper com uma situação correntemente denotada como corporativista para uma diametralmente oposta (Delegado do 1º grupo – Acta nº 98 do CP – 4 de Fevereiro de 1998, p.42) A alteração à composição do CP pode, em alguns casos “parcializar” as decisões tomadas a nível de escola, por falta de representatividade de todos os GD, deixando de fora interesses dos grupos não representados neste órgão, onde deveriam estar todos os representantes dos diferentes GD. (Sub-Delegado do 5º grupo - Acta nº 98 de CP, de 4 de Fevereiro de 1998, p.44) A representação dos professores na Assembleia e no Pedagógico é reduzida, os professores estão pouco representados sobretudo no CP, também o maior número de órgãos de gestão potenciam uma burocratização, em vez de se caminhar para desburocratizar (Delegado do 1º grupo – Notas da reunião de 4 de Fevereiro de 1998) A Assembleia é um órgão com demasiados elementos e com amplos poderes: o modo de candidatura por meio da lista e eleição pelo método de Hondt é politizar a situação, este processo não se ajusta, pois a lista vencedora vê-se desagregada e as consequências poderão não ser na prática eficazes na construção de um processo que se pretende pedagogicamente com eficácia e com qualidade. (Delegado do 9º grupo – Acta nº 98 do CP de 4 de Fevereiro de 1998, p. 42) A participação dos encarregados de educação pode levar à partidização de eleição, já que os mesmos são chamados a eleger pessoas que não conhecem, nem pessoalmente, nem pelas provas dadas. Estas situações facilitam quer por parte dos candidatos haja tendência de demagogia e populismo (Delegado do 9º grupo – Acta nº 98 do CP de 4 de Fevereiro de 1998)	CPPARC ASS ASSHONDT CPEE
Construção do Regulamento Interno	Coordenação do processo				CPFunc
	Participação no processo			Os funcionários devem estar na assembleia da escola e não aqui...há assuntos na ordem de trabalhos como a avaliação em que têm de sair das reuniões por uns momentos ou alteramos a ordem de trabalhos e...e ...o mesmo se tem aplicado aos pais e aos alunos. Defendo um CP trimestral, para estas pessoas irem e participarem, mas não em todos os pedagógicos! O CP é do professorado, são os professores que analisam os problemas pedagógicos, os pedagógicos são para isso e para melhorar a qualidade do ensino, por isso devem estar cá os representantes de todos os GD e não esses representantes (Delegada do 10º grupo – Notas para a acta do CP) Se já é mau, as escolas não podem ter o número de professores que querem neste órgão, pior é a própria escola “decorar” como bem entende a representatividade, até atingir o número imposto! (Delegado do 9º grupo – Notas para a acta do CP)	

Construção do Regulamento Interno	Constituição dos departamentos	Propostas dos Grupos Disciplinares		<p>O delegado do 9º Grupo propôs os seguintes departamentos: departamento de Românicas (Português e Francês e Latim) Departamento de Germânicas (Inglês e Alemão) e cinco departamentos formados respectivamente pelos seguintes grupos: 10º Grupo A/ 10º Grupo B; 11º Grupo A/ 7º Grupo; 11º Grupo B/ 4º Grupo A /4º Grupo B; 12º Grupo B/ 2º Grupo B e 12º Grupo C/ 6º Grupo (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998)</p> <p>O delegado do 9º grupo fundamenta a criação de um departamento único para o grupo em causa, baseando-se no número significativo de professores a leccionar nesse grupo. Tal medida inviabilizaria que este grupo não ficasse ligado na sua representação, para além de factores de ordem linguística e cultural que impedem afinidades com os restantes grupos de Línguas (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998)</p> <p>Quanto ao departamento curricular, o grupo considera que o departamento deveria ser autónomo devido às características particulares do ensino da língua materna e a importância desta a nível curricular (Delegada do 8º grupo A - Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998).</p> <p>A delegada do 8º grupo B propôs a constituição de um departamento curricular com todos os grupos de Línguas e outro com todos os grupos disciplinares ligado às tecnologias. (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998)</p>	PGDIng
		Processo de negociação		<p>O presidente da comissão executiva instaladora ao referir-se à eventual criação de um único Departamento de Tecnologias inferiu que a escola tem um cariz eminentemente técnico e por conseguinte não se deve ter pudor em privilegiar esses departamentos (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998, p.87)</p> <p>Constatou-se que o número de departamentos enunciado era insuficiente, pondo em risco a representatividade dos professores (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998, p.87 verso)</p> <p>Os grupos cuja fusão não oferecia polémica, procedeu-se a alguns acertos e identificaram-se as propostas para serem submetidas à votação. (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998, p. 88)</p> <p>A proposta A foi apresentada pela delegada do décimo segundo C; a proposta B da autoria do delegado do segundo grupo B e a proposta C corresponde ao nono grupo. Realizada a votação apurou-se: Proposta A – quatro votos a favor e quinze votos contra; Proposta B – nove votos a favor e dez votos contra; proposta c – seis votos a favor e treze votos contra. (acta nº 110 do CP de 4 de Novembro, p.89)</p> <p>Decidiu-se pôr à votação, as propostas C e B já com algumas alterações, nomeadamente a inclusão de departamento de Expressões e de Ciências Exactas. O primeiro de acordo com a proposta A e o segundo constituído pelo 1º grupo e Informática. Face à votação obteve-se a maioria na proposta B com treze votos a favor e seis votos contra. (Acta nº 110 do CP de 4 de Novembro de 1998, p. 88)</p>	PDGFr
		Apreciações da negociação	Consensos	<p>Quem estava no Pedagógico era a F., ela é que era a delegada de grupo e quando chegou ao grupo já trazia as coisas definidas e também ninguém apresentou outras propostas, pois, foi consensual, muito consensual. Houve até quem dissesse que seria melhor para nós que estivesse já no departamento, porque assim os professores de Matemática também podiam dar aulas de Informática, o que até veio a acontecer (CCE – Entrevista)</p> <p>A proposta veio do conselho pedagógico, o departamento de Ciências Vivas, com nome e tudo veio do conselho pedagógico. Fizemos uma reunião com todas as pessoas pertencentes ao departamento e todos concordaram, nem apresentamos alternativa (CDCV – Entrevista)</p>	PCE
			Conflitos	<p>Inicialmente e mesmo agora é uma coisa com que nós não concordamos... apesar de ser o departamento de Expressões, são disciplinas que não são nada afins, não é? Não há praticamente qualquer ligação entre as várias disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Artes e, e, quando sabemos que noutras escolas, a educação Física está isolada das outras disciplinas, hum, pronto foi um dado adquirido na reunião do pedagógico, o J. veio com esse dado praticamente adquirido, mas como nós também estamos sempre em maioria no departamento, acabou por ter sempre vantagem (CDE – Entrevista)</p> <p>Inicialmente pretendíamos um departamento de Línguas em que o Francês e o Português, isto é, que houvesse uma frag-</p>	NegCons Int
					NegConf

				mentação entre Românicas e Germânicas, só que depois a representatividade no conselho pedagógico e o número restrito de elementos nesse órgão ditou as regras, acabaram por ficar o 8º A, 8º B e o 9º a constituir um só departamento. Houve discordância, houve profundo desacordo por ficar um departamento enorme, com cerca de 40 e tal pessoas. É evidente que um departamento com esta dimensão em reunião não pode funcionar, o número de pessoas inviabiliza o funcionamento (CDL – Entrevista)	CCD
		Cargo de coordenador de departamento		O Presidente do Conselho Pedagógico referindo-se às competências e composição dos departamentos informou que da Reunião havida com a DREI, nada se adiantou em relação às reduções dos chefes de departamento e delegados. (Acta nº 110 do CP, de 4 de Novembro de 1998, p.90) Ao Representante de cada Grupo Disciplinar constituído por mais de quatro docentes seria atribuída uma redução de duas horas. Para grupos até quatro docentes, a redução será de uma hora. A cada um dos grupos 2º B; 4º A; 4º B; 11º B; 12º A; 12º B; 12º C; Educação Física; informática será atribuída uma redução de uma hora, que nestes casos seria acumulada com a de Representante. Dentro de cada Departamento, ao respectivo chefe seria atribuída cumulativamente uma redução de uma hora para departamentos com menos de 10 professores, 2 horas para departamentos com um número de docentes entre 11 e 20; 3 horas para Departamentos com 21 a 30 docentes e 4 horas para Departamentos com mais de 31 docentes. (Acta nº 121 do CP, de 9 de Junho, p.25)	
		Elaboração do Regimento Interno		O grupo de trabalho sugeriu que o departamento de Expressões tenha acesso ao documento base e elabore um novo regimento para depois ser analisado e aprovado em conselho pedagógico. Relativamente ao regimento do departamento de Línguas foi sugerido que seja reformulado e aprovado em conselho pedagógico (Acta nº 129 do CP, de 5 Janeiro de 2000, p.42) A presidente propôs que se elaborasse um parecer, a ser lido e aprovado na última reunião, sobre os vários regimentos, a enviar à assembleia de escola, visto o conselho pedagógico não ter poder deliberativo para propor alterações aos regimentos internos dos vários departamentos (Acta nº131 do CP, de 23 de Fevereiro de 2000, p.47) Foram apresentadas duas propostas: proposta A – uniformidade quanto à forma, quanto à estrutura e quanto ao conteúdo; proposta B – uniformidade quanto à forma e quanto ao conteúdo. Para a aprovação deste(s) documentos recorreu-se ao voto de qualidade do presidente para a proposta A. (Acta nº4 da Assembleia, 12 de Abril de 2000)	
					RIEXP RIL RICP

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: Exercício prospectivo de análise da política educativa : *Inovação*, 12 (3), 45-64.
- Afonso, N. & Viseu, S. (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. Relatório sectorial 4. In J. Barroso (Ed), *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa* (pp. 64-78). Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Albuquerque, A. (1998). *Os departamentos curriculares e a reorganização da escola a nível intermédio*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Alves, J. (1996). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Cadernos CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Angus, M. (1998). *The rules of school reform. Educational change and development*. London: The Falmer Press.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Bacharach, S. & Mundell, B. (2000). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção, pp. 123-156. In M. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school government*. London: Methuen.
- Ball, S., & Lacey (1980). Subject Disciplines as the opportunity for group action: a measured critique of subject subcultures, pp.149-177. In P. Woods (Ed), *Teacher strategies. Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm London.
- Bardin, L. (1998). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bárrios, A (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola. *Inovação*, vol 12, 3. Instituto de Inovação Educacional, 85-104.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4,2-3. Instituto de Inovação e Educacional, 55-86.

- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1995). Os liceus: organização pedagógica e administração. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica (2 vols).
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Blase, J., & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitive school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35, 2, 138-164.
- Bogdan, R., & Blikem, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização, pp 157-190. In M. Sarmento, (org.) (2000), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Brazão, M. M., & Sanches, M. F. (1997). Professores e reforma curricular: Práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola? *Revista da Educação*, VI (2), 75-91.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational managment*. Londres. Harper and Row.
- Cabral, C. (1996). O factor político nas organizações. In C.A. Marques (Coord) – *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Biblioteca de Economia e Empresa. Publicações D. Quixote.
- Caetano, A., & Tavares, S. (2000). Tendências na mudança organizacional e tensões na gestão de pessoas. In A. Gomes; Caetano, A., *Organizações em Transição. Contributo da Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Canário, R (1992) (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso, *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa, *Profissão Professor*. (155-161). Porto: Porto Editora.

- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto Lei nº172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. (1995). *Administração escolar: imagens organizacionais e projecto educativo de escola*. Tese de doutoramento inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação
- Costa, J. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. 2ª Ed. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (1998). *O Conselho Pedagógico. Uma estrutura de participação formal colectiva*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa. Edições Asa.
- Crozier, M & Friedeberg, E (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.
- Dias, M (1999). A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade. *Inovação*, vol 12, 3. Instituto de Inovação Educacional, 105-120.
- Daft, R (1983). Power and Politics. In R. Daft, *Organization theory and design*. Saint Paul: West Publishing Company.
- Drory, A & Romm, T (1990). The definition of organizational politics: a review. *Human Relations*, 43, 11 1133- 1154.
- Dutercq, Y (2000). Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento do estabelecimento de ensino. In M. Sarmento, *Autonomia da escola. Políticas e práticas*, pp 191-228. Porto: Edições Asa.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora.
- Ellstrom, P.-E. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher education*, 12, 231-241.
- Falcão, M (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar. Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

- Fernandes, M (2000). *Mudança e inovação na pós modernidade. Perspectivas curriculares*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2000). *O jogo político dos actores numa escola básica dos 2º e 3º ciclos*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, F., & Formosinho, J (2000). A decisão no quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação. In M. Sarmento, *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, F (2001). *Incentivos e constrangimentos à participação e ao trabalho colaborativo dos docentes no quadro do novo modelo de administração e autonomia das escolas*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Foddy, W (1996). *Como perguntar – Teoria e prática de construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora.
- Formosinho, J. (1989). Do serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J. (1991). O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou director. Comunicação apresentada ao seminário *A Acção Educativa: Análise Psico-social*. Leiria: 7,8,9 de Fevereiro de 1991.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho, F. Ferreira, & J. Machado (org). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto. Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In J. Formosinho, F. Ferreira, & J. Machado (org). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto. Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Vontade por decreto. Projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho; F. Ferreira, & J. Machado (org). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto. Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J (2000). Autonomia, projecto e liderança, pp 117-138. In J. Formosinho; F. Ferreira, & J. Machado (org). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

- Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Ghiglione, R, & Matalon, B (1992). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía Y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Goldman,P.; Dunlap,D., & Conley, D. (2000). Poder facilitador e soluções não estandarizadas para a reestruturação da escola. In M. Sarmiento (org), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, R (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: EDUCA.
- Gomes, R. (1996). Teses para uma agenda de estudo da escola. In J. Barroso (org), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson , I (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA.
- Goetz, J., & LeCompte, M. D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Guerra, M (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hameline, D (2000). *Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade?.* In T. Ambrósio e outros – O século da escola. Entre a utopia e a burocracia. Actas do Curso de Verão. Porto: Edições Asa.
- Hanson, E. (1985). *Educational administration and organizational behavior*. 2ª ed. Massachusetts: Allyn Bacon.
- Hargreaves, A (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa. Mcgraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998). *Teaching in the knowledge society in the age of insecurity*. Open University Press. Mcgraw-Hill Education.
- Hargreaves, A (2003). O Ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, D (1994). "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development". *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Hargreaves, D (1980). The occupational culture of teachers,. In P. Woods, (ed), *Teacher Strategies. Explorations in the sociology of the school*. (125-148). London: Croom Helm London.

- Hoyle, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. In A. Wesbody (ed). *Culture and Power in Educational Organizations*. (255-269). Milton Keynes, Open university Press.
- Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teacher's professional relations. In J. W. Little e M. W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. (11-50). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). O ciclo profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org). *Vidas de Professores*. (31-61). Porto. Porto Editora.
- Johnson, S. (1990). The primacy and potencial of high school departments. In M. McLaughlin e J. Talbert e N. Bascia (eds), *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers Realities*. (167-184). New York. Teachers College, Columbia University.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lemos, J. & Silveira, T. (1999). *Autonomia e gestão das escolas. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- Lima, J. (1997). *Colleagues and Friends. Professional and personal relationships among teachers in two portuguese secondary schools*. Tese de doutoramento. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Lima, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação Sociedade & Culturas* nº 13, 59 – 103.
- Lima, J. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. Costa; Mendes & A. Ventura (org), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto. Porto Editora
- Lima, L (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização. *Inovação* (4), 2-3, 141-153.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um caso da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga. Universidade do Minho.

- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (org.). *School as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London. The Falmer Press.
- Little, J., & McLaughlin, M. (1993). *Teacher's Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Little, J., Horn, I. & Bartlett, L. (2002). Identidade, comunidade e Empenho: Tópicos Emergentes na Investigação sobre o Ensino Secundário. *Revista da Educação*, XI (2), 9-20.
- Loureiro, C (2001). *A docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Ed. Asa.
- Madeira, A (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola. *Inovação*, 8. Instituto de Inovação Educacional, 167-189.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, M., & Talbert, J.; Bascia, N. (Org) (1990). *The contexts of teaching in secondary schools: teacher's realities*. Teachers College, Columbia University.
- McLaughlin, M. (1993). What matters most in teacher's workplace context? In J. Little e M. McLaughlin (org.). *Teacher's Work. Individuals, Colleagues and Contexts*. (80-103). Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária. Individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio organizacional*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Merriam, S. (1990). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Miles, M. & Huberman, A. (1991). *Analyse des Données Qualitatives. Recueil de Nouvelles Méthodes*. Bruxelles : De Boeck- Wesmael.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Moura, R. (1999). *O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões*. Educare/Educacere, 7, 85-94.
- Nolan, B (1998). Implementing departmental policy changes in one- teacher schools. *Journal of Educacional Administration*, 36, 3, 262-285.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa- professor e a organização – escola. *Inovação*, 4 (1). Instituto de Inovação Educacional, 63-76.
- Nóvoa, A. (1992) (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992 a) (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação educacional.
- Paechter, C. (2000). *Changing School Subjects – power gender and curriculum*. Open University Press. Independent International Publisher.
- Pimenta, P. (1999). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. S. Paulo: Cortez.
- Pinto, A. & Sanches, M.F. (2000). Interações organizacionais dos grupos disciplinares: balkanização ou anomia? Comunicação apresentada no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faro.
- Porto, D. (1998). Lideranças intermédias e tomadas de decisão. In A . Estrela, J. Ferreira *A decisão em educação*. Actas do VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: AFIRSE, pp 497-512.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. (2001). *O papel do delegado de grupo na escola secundária em Portugal – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX (1), 81-92.
- Rosenholtz, S. (1991) *Teacher's workplace: the social organizational of schools*. New York: Teacher's College Record.
- Ross, J. & Lynne, H. (1997). Initiating secondary school reform: the dinamic relationship between restructuring, reculturing and retiming. *Educational Administrative Quaterly*, vol XXXIII, December, 576-603.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do Director de Turma*. Lisboa: IIE.

- Sammons, P; Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging links. Effective schools and effective departments*. London.
- Sanches, M. F. (1987) – Reformar o Contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos Conselhos Directivos. *Revista da Educação*, 2, 27-39.
- Sanches, M. F. (1993). Criatividade dos professores. Dos seus contextos e possibilidade. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 123-160.
- Sanches, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista da Educação*, V (1), 41-63.
- Sanches, M. F. (1996). Imagens de Liderança Educacional : Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista da Educação*, VI, (1), 13-25.
- Sanches, M. F. (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar : da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista da Educação*, VII,(1), 49-63 .
- Sanches, M.F. (2000). Da natureza e possibilidade da colegialidade. In J.A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia organizacional das escolas*. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. F. (2001). Autonomia e construção do currículo centrada na escola: pressupostos e obstáculos. Comunicação apresentada no painel realizado no âmbito do Seminário “Implicações das Mudanças Curriculares na Formação de Professores”.
- Santos, M. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas profissionais: Um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Sarmiento, M. (org) (1999). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Asa.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sierra, F. (1996). Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenómeno escolar. In J.Barroso (org) – *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., & Pinto, J. (2001) (org). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, G. (2000). A avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Profissionalidade e Formação de Professores. Inovação* (13), 2-3, 161-176.

- Siskin, L. (1994). *Realms of knowledge: academic departments in secondary schools*. Washington, D.C./ London. The Falmer Press.
- Siskin, L., & Little, J. (1995). *The subjects in question. Departmental organization and the high school*. Teachers College, Columbia University.
- Stake, R (1994). Case studies. In N. Denzin Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Solano, I. (2003). *Discursos de autonomia na administração escolar: conceitos e práticas*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. McGrawhill.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. (101-128). (2º ed). Porto. Afrontamento.
- Vala, J., & Monteiro, M., Lima, M. (1988). Culturas organizacionais: uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*. 24 (101-102), 663-687.
- Wasley, P. (1991). *Teachers who lead. The rhetoric of reform and the realities of practice*. Teachers College, Columbia University.
- Weick, K. (1976). Educacional organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quartely*. 21 (1), 1-19.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. New York: McGraw Hill.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge University Press.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asá.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary curriculum. Challenges to implementation*. Teachers College, Columbia University.
- Woods, P. (1980). *Teacher strategies. Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Woods, P (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/ MEC. (Tradução castelhana)
- Yin, R (1994). *Case study research. Design and methods*. (2ªed.). Londres: Sage Publications.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. D. Quixote/I.I.E.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de Dezembro
Órgãos de gestão democrática.

Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro
Redefine a composição e atribuições dos órgãos de gestão das escolas.

Portaria 697/77 de 8 de Novembro
Regulamento do funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.

Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de Julho
Regulamento do funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.

Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro
Autonomia das escolas.

Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
Regulamento do funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro
Ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio
Regime jurídico de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro
Competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro
Regime jurídico da formação contínua do pessoal docente.

Despacho nº 27/ME/93 de 23 de Dezembro
Organização dos departamentos curriculares.

Despacho nº 115/ME/93 de 23 de Junho
Crédito global das reduções da componente lectiva a distribuir em cada escola.

Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro
Constituição do conselho coordenador da formação contínua de professores.

Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro

Regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio

Regime jurídico de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

Lei nº 24/99 de 22 de Abril

Alteração ao Decreto-Lei nº 115 A/98.

Despacho nº 10 317/99 de 27 de Abril

Gestão do crédito global de horas.

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho

Condições de funcionamento e coordenação das estruturas de orientação educativa.